

التعليم والتحديث الثقافى

نقض الأسطورة

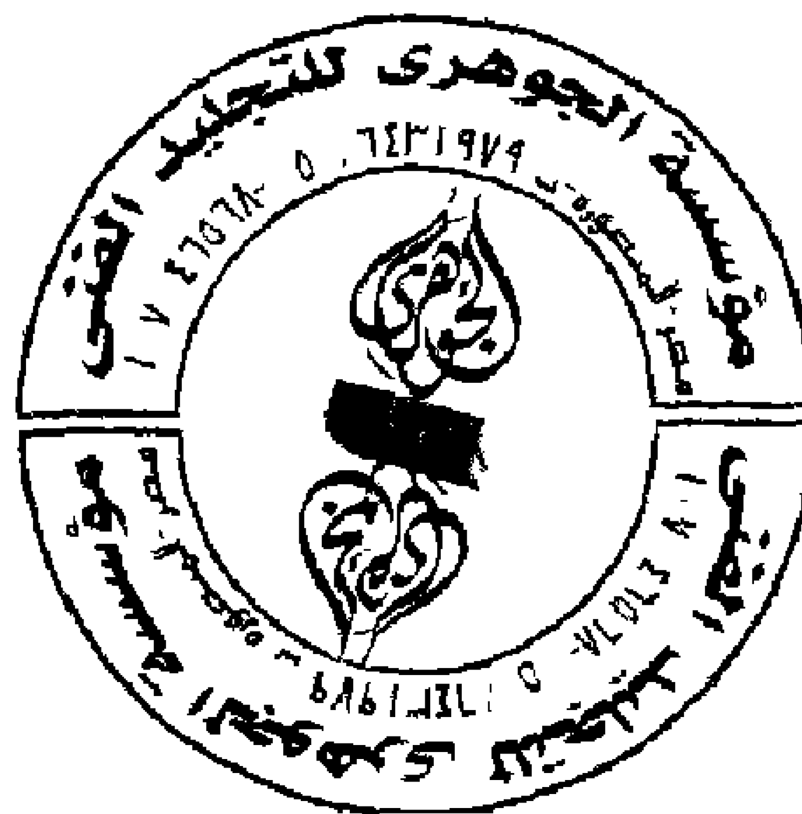
دكتور / مصطفى قاسم





الناشر : المكتبة العصرية


مؤسسة الجوهري للتجليد الفني


مؤسسة الجوهري للتجليد الفني



المؤسسة العربية للاستشارات العلمية
وتنمية الموارد البشرية

التعليم والتحديث الثقافى

نقض الأسطورة

دكتور مصطفى قاسم

٢٠١٠

الناشر: المكتبة العصرية للنشر و التوزيع.
جمهورية مصر العربية- المنصورة- برج المعمورة- شـ حسني مبارك
(المشاية) بجوار فندق مارشال الجزيرة.

هاتف: 2221875 50 20+ - 2342006 50 20+
فاكس: 2355055 50 20+ رقم بريدي: 35111
بريد الكتروني: m_bindary@yahoo.com

اسم الكتاب: التعليم والتحديث الثقافى (نقض الأسطورة)
المــــؤلف: د/ مصطفى قاسم .
الطبعة الأولي : ٢٠١٠
رقم الايداع بدار الكتب ٢٠٠٩/١٧٨٣١
I.S.B.N : 978-977-410-203-3

إهـــــداء

إلى أبنائي نورهان وعمر ويوسف

إلى زوجتي سها عطية الجبالي

أهدي هذا الكتاب

فهرس المحتويـــات

الموضـــــــــوع	الصفحة

الموضـــــوع | الصفحة

الفصـــــل السابع

تابعية الثقافــة ومشروطيتهــا من تحديث الثقافة إلى تحديث السياسة

مقدمة

بعد قرون من انطلاق مشروع الحداثة الغربية، تجاوزت هذه الحداثة بشتى أشكالها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية حدود دول المنشأ، وغزت دول العالم شرقاً وغرباً، وباتت تغمر غالبية الشعوب والمجتمعات، وغدا غالبية سكان المعمورة ترفه في نعيم مستحدثاتها، وعلى الأخص التنظيم العقلاني للمجتمع والديمقراطية السياسية والحرية والفاعلية الفردية ونقض القيود والأغلال التي كانت تكبل الإنسان والمجتمع في العصر ما قبل الحديث، وعلى رأسها الاستبداد السياسي والقهر الاجتماعي. فقد أصبحت الثقافة الحديثة بالفعل ثقافة عالمية تجد طريقها إلى كافة أرجاء المعمورة. وحتى تلك القلة من الشعوب والمجتمعات التي لم تجد الحداثة الغربية بعد طريقها إليها، فإن أبنائها يتحرقون شوقاً إلى اليوم الذي تعمهم فيه هذه الثقافة.

وإذا كانت الحداثة الثقافية أو الثقافة الحديثة تقوم على الحرية بكافة أشكالها والفاعلية الفردية فإن مجتمع ما بعد الحداثة بعولمته المتزايدة وتكثف العلاقات الثقافية والحضارية والثورة غير المسبوقة في وسائط الاتصال والمعلومات يدفع في اتجاه تعزيز هذه الحرية وتعظيم تلك الفاعلية. فقد تجاوزت مسئوليات المواطنين الحدود الوطنية وأصبح على المواطنين في مختلف المجتمعات أن يتجاوبوا مع الأحداث العالمية ويبلوروا مواقف إزاءها ويحاولوا التأثير على مجرياتها. فمع العولمة الاتصالية، أو الاتصالات المعولمة، انبعجت الحدود الثقافية للمجتمعات إلى الخارج حتى تضببت هذه الحدود وبات العالم كله يشكل بالفعل مجتمعاً واحداً متفاعلاً. هذا التضخم غير المسبوق في حدود المجتمع يستلزم بالطبع إقرار مزيد من الحرية والفاعلية للإنسان والمجتمع، وهو ما يعني في الأخير التقدم بثقافة الحداثة إلى أقصى حدودها. فلم يعد العصر بأي حال من الأحوال "عصر الدولة التي تطال سلطتها كل شيء وتستأثر بكل أشكال الفعل العام" أو عصر السلطة الهرمية

المطلقة والأبطال والزعامات، وإنما عصر نوع جديد من السلطة تقوم على أساليب جديدة تفاوضية وأفقية وليست عمودية بحال من الأحوال[١].

على النقيض من ذلك ما زال الواقع العربي واقع تُغيب أفراده وتُهمش مجتمعاته وتستأسد عليها الدولة وتستأثر بكل أشكال الفعل، فيما لا يبقى للشعوب والأفراد سوى الانفعال. فالإنسان العربي في علاقاته بالمؤسسات والمجتمع والنظام يعاني من "حالة اغتراب" بعد أن تحولت هذه كلها إلى قوة مادية ومعنوية تستعمله وتعمل ضده بدل أن يستعملها وتعمل لصالحه، وتؤثر فيه وتطغى عليه دون أن يؤثر هو فيها. فالدولة والعائلة قمعية في تنظيمها وقيمها. وتبعاً لما أصاب الفرد أصبح المجتمع عاجزاً، إذ فقد الكثير من سيطرته على وظائفه الحيوية وموارده المادية والروحية في علاقته بالدولة التوسعية في سلطتها. وقد نتج عن حالة الاغتراب تلك مشكلات التفكك الاجتماعي والسياسي وخلخلة القيم والتبعية والطبقية وتغليب النزعات الفئوية على حساب الإنسان والمجتمع وازدهار الانتماء للجماعات التقليدية والوسيطة على حساب الانتماء للأمة[٢].

وكان من نتيجة غياب الإنسان -أو تغييبه- أن ابتلعت الدولة المجتمع وحيدته وقامت بوظائفه وأصبحت أقرب إلى الرقيب عليه والمتصرف في شئونه. وهي الظاهرة التي يسميها محمد عبد الباقي الهرماسي "دولنة المجتمع"[٣]. فنحن في الواقع العربي أمام دولة تفترس الفرد والمجتمع بكل أشكال القمع والإكراه. وقد أدى ذلك بالمجتمع العربي إلى الوقوع في حبائل "أزمة كبرى" على مستوى الفرد والمجتمع. فالفرد يعاني حصار الدولة والدين والمؤسسات والتقاليد والقوانين والدساتير والاغتراب وسيادة الروح الفردية والانحرافات الاجتماعية والنزعة الاستهلاكية والتمسك بالتقاليد حتى وإن تحولت إلى مجرد طقوس خالية من أي مضمون. فيما يعاني المجتمع من التفكك والتجزئة الاجتماعية والسياسية والنزعة الفئوية الطبقية وخلخلة القيم وأزمة التجانس والهوية وأزمة شرعية عامة[٤].

ومما يرتبط بذلك –سبباً أو نتيجة لا يهم في هذه المرحلة من الدراسة الحالية– أن حالة المجتمع العربي على مستوى الممارسة السياسية هي حالة من "غياب الديمقراطية وغياب المجتمع المدني: غياب دولة المؤسسات، الدولة التي تستمد وجودها وشرعيتها من مؤسسات مستقلة عنها. فالقائم في الأقطار العربية إما دولة الفرد أو الحزب الوحيد أو دولة المؤسسة العشائرية (القبيلة)، أو دولة تخفي جوهرها اللاديمقراطي بمظاهر ديمقراطية شكلية ومزيفة"(٥). في وقت تتابعت فيه موجات التحول الديمقراطي لتصل أربعة أركان العالم ما عدا بحيرة العرب الراكدة التي أصبحت بالفعل استثناءً للمد الديمقراطي العالمي. ولعل ذلك ما أغرى أناس من أمثال روبين رايت بالقول أنه "من بين التحديات الكبرى التي واجهت الديمقراطية في التسعينات يكمن أكبرها في العالم الإسلامي"، فـ "أكبر كتلة إقليمية تقف أمام الاتجاه العالمي نحو التعددية السياسية تضم الدول الإسلامية ودول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا"(٦). وفي تفسير ذلك ظُلم الإسلام والتراث، حيث حملا تبعة مجافاة الديمقراطية كما يذهب إلى ذلك مثلاً فرانسيس فوكوياما الذي يقول: "يبدو أن ثمة شيئا ما في الإسلام، أو على الأقل في النسخ الأصولية منه التي كانت لها السيادة في السنوات الأخيرة، يجعل المجتمعات الإسلامية، على وجه خاص، مقاومة للديمقراطية"(٧).

نتيجة لكل ذلك تجد الشعوب العربية –والأفراد بالطبع– نفسها مضطرة للتكيف مع واقعها بدلاً من اتخاذ المبادرات الكفيلة بتغييره، وتفتقد للجرأة على التفرد والإبداع والمغايرة. كما كان من تجليات تلك الحالة أيضاً أن سادت قيم الطاعة والخضوع والاستسلام على كافة المستويات وفي كل المؤسسات وتلبست جميع الأفراد تلبس الجن، دون معرفة بالحقوق والمسئوليات أو إصرار عليها، وأن سادت قيم الإذعان والقبول السلبي وعدم المشاركة وعدم التناول النقدي للقضايا وانخفاض وعي المواطنين بحقوقهم ومسئولياتهم على المستوى العام(٨)، وأن شاعت بين جماهير الناس في المجتمع العربي حالة من اللامبالاة السياسية وبرزت

بينهم ظاهرة الاغتراب على المستويين الفردي والمجتمعي وتفشت بينهم التيارات المضادة للتسلطية سواء بين الأصوليين أو العلمانيين على حد سواء(٩).

أما على مستوى الأفكار الإصلاحية فإن المجتمع العربي يعيش حالة من التمزق الثقافي تبلغ حد الحرب الأهلية "الثقافية" بين الأصالة والمعاصرة، السلفية والتغريب. فقد ولد المشروع النهضوي العربي يتنازعه مشروعان للإصلاح: المشروع الإصلاحي الديني والمشروع الليبرالي. وهو الانقسام الذي يعود في المقام الأول إلى الموقف من التراث الذي شطر الأمة -على حد قول زكي نجيب محمود- شطرين: شطر يرفض الواقع بكل ما فيه "ويغوص في تراث العرب الأقدمين حتى لا يدع مجالاً لجديد"، وشطر يتشبث بكل ما أنتجته الحضارة الغربية بحلوها ومرها "حتى لا يتبقى أمامه بقية ينفقها في استعادة شيء من ثقافة العرب الأقدمين"(١٠).

وإذا كان تقدم أية جماعة إنسانية وإنجازها للتغيير، أياً كان اتجاه هذا التغيير، يستلزم وجود حد أدنى من الإجماع والاتفاق على اتجاه المسير فإن هذا التمزق الثقافي يكرس الجمود والتخبط ويحول دون تبلور أية محاولة للافتراق والمغايرة. فهذا التمزق في الحالة العربية من الشقة بما يجعل المجتمع الواحد منقسماً على نفسه إلى مجتمعين -متحاربين- لكل منهما رؤيته للواقع وللأزمة وتشخيصه لطريق الخروج منها، ولكل منهما أجندة للإصلاح، دون أن تدخل أي من الأجندتين -حقيقة- إلى ميدان التطبيق الفعلي ليتبين أيهما أصدق وأنفع في التجاوب مع الحاجات والتطلعات. وقد كان من مترتبات هذا الصراع الثقافي أن أصبحت العقلية العربية "عقلية سجالية" تتصارع في حرب صفرية حول الأفكار والأيديولوجيات لمجرد الانتصار في الجدل، غير عابئة بالواقع من تحتها(١١).

لم يقف هذا التمزق عند حد النخب والجماعات بل تجاوزها ليتقمص الفرد الواحد فيشطره نصفين، يتنازعه التاريخ والتراث والهوية من جانب والتقدم والنهضة ومجاراة الغرب بنفس سلاحه من جانب آخر. والإنسان والمجتمع العربي،

نتيجة لذلك، يجد نفسه في حالة استنفار وصراع داخلي ضاري يصل إلى حالة الحرب الاجتماعية الباردة بين طرفين ليس لدى أي منهما أدنى استعداد للعمل والتنافس على أرضية مشتركة. وذلك بالطبع يستنزف طاقات المجتمع وفعالياته ويؤدي به إلى الاستمرار في مرحلة الجدل العقيم دون المبادرة بالفعل الذي أصبح، كما يرى البعض(١٢)، لازما بعد قرنين من الجدل والنقاش وصياغة المشروع النهضوي العربي.

خلاصة القول أن ما يعانيه المجتمع العربي في هذه الآونة، بل ومنذ قرون، هو في الأساس أزمة ثقافية أو ما يسميه البعض "أزمة العقل العربي"، تلك الأزمة التي تتبدى على مختلف أصعدة الحياة العربية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، سواء أكان ذلك على مستوى العلاقات داخل المجتمع الواحد بين الأفراد والجماعات والحاكم والمحكوم أو على مستوى العلاقات الحضارية في علاقات دولنا ومجتمعاتنا مع الآخر، خاصة الغربي. إنها أزمة ثقافة في المقام الأول، تتجلى مفرداتها في طريقة تعامل العربي مع الواقع المعاش والتاريخ تعاملاً قوامه الانسحاب والاستسلام والخنوع وعدم الاكتراث، أزمة "لعل من أهم مظاهرها وأعمقها اليوم فقدان الأمن والطمأنينة وزوال كل يقين والخوف من العالم والميل إلى الانطواء على النفس والتخلي عن كل موقف إيجابي نحو الواقع والخلود إلى السلبية الشاملة المتجسدة في رفض الذات ورفض الآخر معاً وغياب فاعلية كل المثل الكبرى الباعثة للأمل والحاثة على العمل والمحفزة للإرادة"(١٣).

وقد طال الجدل واستطال حول الإصلاح الكفيل بإخراج العرب من مأزقهم حتى تجاوز -هذا الجدل- قيود الجغرافيا فأصبح عالمياً بالفعل، وغدت موضوعات الإصلاح والتغيير في المجتمع العربي ومدى ملاءمة الثقافة العربية -بالتراث الكامن خلفها- من عدمها مع الديمقراطية والحداثة مطروحة للنقاش على المستوى العالمي، وأخذت الرؤى والنظرات تتوالى وتتكاثر. ففي "عصر التشهير بالعرب

والمسلمين"[١٤] الذي جُرمت فيه ثقافة العرب -مُفَرخة الإرهاب والتخلف- وشُوه فيه تراثهم ومعتقداتهم، وحُقِر كل ما هو عربي وإسلامي، وأمسى الإرهاب لصيقاً بالعرب والمسلمين، حتى وإن حاول بعضنا وبعضهم تعمية ذلك، في هذا العصر أصبحت الثقافة العربية ومدى ملاءمتها للحداثة موضوعاً للجدل والتناول البحثي على المستوى العالمي.

وفي مطلع القرن الحادي والعشرين، ومع الأحداث العربية المأساوية التي حشرت الثقافة فيها حشراً، مثل حرب احتلال العراق التي بررت أمريكياً بغرس الديمقراطية بالقوة في تلك التربة "الثقافية" غير المتقبلة، ومع تجدد جدل الإصلاح وتعثر محاولات الإصلاح السياسي، ومع اليأس من التغيير عاد البعض في الداخل العربي إلى المقابلة بين التغيير من أعلى من جانب النظم الحاكمة والتغيير من أسفل من جانب الشعوب. وعلى اعتبار أن النظم لن تتنازل طوعاً عما في يدها من سلطة مطلقة، وهو ما تبرره دوماً ومنذ أكثر من نصف قرن بعدم وصول الشعوب إلى مستوى النضج "الثقافي" الذي يؤهلها لأن تضطلع بدور الشعوب "الحديثة"، فلن يكون أمام الشعب العربي إلا أن "يُربَى" من جديد على ثقافة جديدة تمكن من إنجاز التغيير من أسفل.

وهكذا فبعد أكثر من قرن ونصف من انطلاق الفكر العربي التحديثي الذي بدأ برفاعة الطهطاوي وتلامذته، وبعد قرنين من تدشين مشروع العرب السياسي التحديثي الذي بدأ بتجربة محمد علي في مصر ومن سار على دربه هنا وهناك في أرجاء وطننا العربي، تجدد الجدل القديم بين الأصالة والمعاصرة بأكثر قوة مما كان، وتجدد التشكيك في مدى ملاءمة الثقافة العربية للحداثة ومدى قدرتها على التكيف معها، وصارحنا البعض بأننا لم ننجز من الحداثة شيئاً، وأننا بعد ذلك كله ما زلنا دون الحداثة بكثير، بل وليس من المتوقع أن ننجزها قريباً. وفي الداخل والخارج تتجدد التهم للثقافة العربية بأنها العائق الذي يحول بين العرب والعيش

الحر الكريم "الحديث" كسائر البشر، العائق الذي جعل المنطقة العربية استثناءً لموجات التحول الديمقراطي المتعاقبة التي طالت كل مكان، والذي جعل القوة العظمى تجرد الجيوش لتغرس الديمقراطية قسراً في هذه الأرض "البور" وتضغط للتدخل في نظم التعليم بما يُمكن من محاصرة تلك الثقافة "العفنة".

وهكذا عادت الثقافة العربية، سواء بمعناها الأنثروبولوجي أو بما هي تعبير عن التراث، إلى بؤرة الجدُل حول ممكنات التغيير والإصلاح والتحديث في المجتمعات العربية. وهكذا عادت شخصية العرب المعاصرين لتحتل مكانة المتغير التفسيري أو العلة وراء المشكلات والأزمات التي تعصف بهم، أو كما قال محمد جابر الأنصاري "إن المشكلة الأساسية في هذه اللحظة التاريخية تكمن في شخصية العرب المعاصرين وفي ذهنيتهم وسلوكهم مع أنفسهم والعالم"[١٥].

وهكذا أيضاً -ومما له علاقة مباشرة بموضوع الدراسة الحالية- وبعد مرور أكثر من قرن ونصف من التعليم العام "الحديث" في مصر عادت الدعوة إلى اتخاذ التعليم -نشره وتحسينه وتحديثه ومقرطته- مدخلاً إلى تحديث الثقافة لتكون هي بدورها مدخلاً إلى تحديث السياسة[١٦]. وهكذا فبعد أن أرجأ غالبية أعلام الإصلاح والفكر النهضوي العربي -بداية من رفاعة الطهطاوي ومرورا بعلي مبارك ومحمد عبده وأحمد لطفي السيد ومحمد حسين هيكل وطه حسين وغيرهم- مطالباتهم بإجراء إصلاحات دستورية وسياسية من النوع القائم في الغرب إلى أن تكتمل عملية تحديث الإنسان والثقافة، التي كان من المفترض أن يلعب التعليم فيها الدور الأكبر، عاد الإنسان والثقافة ليتخذا مكانهما حائلاً دون التحديث، وعاد التعليم مدخلاً وطريقاً لا بد من السير فيه حتى نهايته من أجل تحديث هذا الإنسان وتلك الثقافة.

ولا يقتصر هذا الطرح الذي يعول على مؤسسة التعليم مهمة إنجاز تحديث الإنسان والثقافة تمهيدا لتحديث السياسة على التناول العربي فقط. فالقادة السياسيون والبيروقراطيون التعليميون وجماعات المصالح في كل أنحاء العالم

يدفعون بطاقة لا تلين ويقين أخلاقي وبلا انقطاع من أجل توسيع التعليم العام، وترسيم مزيد من الأطفال في مكانة "التلميذ"، والنضال حول من يسيطر على محتوى الفصل والرسائل الأخلاقية، وتغيير سلوكيات المعلمين، وابتكار استراتيجيات جديدة لتعميق تأثير المدرسة على الطلاب. وحتى عندما يبدو أن كل الأطفال الممكنين قد أُدخِلوا في "معبد التمدرس العلماني" تقوم الدولة العنيدة ومؤسسة المدرسة بتعريف الأطفال الأصغر على أنهم "مطلوبون" في تعليم ما قبل المدرسة، أو إعلان أن كل البالغين يجب أن يُخضعوا إلى معالجات مؤسسية كالتعلم مدى الحياة(١٧). لا تختلف في ذلك الدول النامية عن الدولة المتقدمة، إن لم تكن الأولى -حكومات وشعوباً وأفراداً- أكثر تعويلاً على التعليم في إنجاز التحديث المنشود. يتضح ذلك في تخصيص هذه الدول لحصص كبيرة من ميزانياتها المتواضعة للتعليم العام، وفي حرص الأسر، حتى الفقير منها، على إرسال أبنائها إلى المدارس.

مبعث ذلك يقين بأن التعليم الحديث يمثل البوابة الملكية لتحديث الإنسان والمجتمع والثقافة. فالدولة بإنفاقها على التعليمْ وسيطرتها عليه تتذرع في ذلك بأن التعليم هو أداتها الفعالة لتحديث المجتمع ككل من جميع النواحي الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية. والأسر من جانبها تضع التعليم على رأس أولوياتها الإنفاقية لما يمكن أن يسهم به في تحسين مستويات الدخل ودفع الحراك الاجتماعي وبالتالي رفع المكانة الاجتماعية للأبناء في المستقبل.

وإذا كان السبب وراء ذلك يكمن في الإيمان بقدرة التعليم على تحديث المجتمع والأفراد من كافة النواحي، فإن هذا الإيمان يتأكد حتى من الهجوم العنيف الذي يتعرض له التعليم في كل المجتمعات، حيث يحمل مسئولية كافة المشكلات. فالتعليم تلقى عليه تبعة تراجع الإنتاجية وضياع الانضباط في الشارع وتراجع المعايير والقيم وارتفاع معدلات البطالة، وما إلى غير ذلك مما يمكن أن يملأ صفحات. وبنفس المنطق فإن إيجاد مدارس أكثر "كفاءة وفعالية" سوف يقدم إجابات

للأزمات في الاقتصاد وفي علاقات السلطة التي تزعج الكثير من الدول الغربية. ورغم أن الحلول المقدمة لا تؤتي أكلها في معظم الأحيان، بل وربما تؤدي إلى مزيد من المشكلات، إلا أن ذلك يشير ضمناً إلى إيمان عميق الجذور بقوة المدرسة. فكل التأنيب العام للنظام التعليمي يبرز ذلك الحس المشترك بأن المدرسة قادرة على تغيير الأشكال الأساسية للحياة في المجتمع. ومثل هذا الإيمان بدور المدرسة ليس قاصراً على المجتمعات الغربية، بل صُدِرَ إلى جانب نزوعاته وأساليبه العقلنية "والحديثة" إلى كل أرجاء العالم. ففي أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية تتجه الحكومات إلى المدرسة الغربية من أجل تنمية الفرص وتمكين أطفالهم من أن "يصبحوا حديثين"[١٨].

فثمة حس مشترك يوجه وعي وأفعال وخيارات السياسيين والبيروقراطيين وعامة الناس على السواء بأن التعليم يسهم في تحديث الإنسان والثقافة فضلاً عن دعم التنمية الاقتصادية والحراك الاجتماعي. فعلى مستوى الناس العاديين يكون من المفترض فيمن مروا بالتعليم الرسمي أن يكونوا أكثر "تحضراً" و"تمدناً" من غيرهم، وكلما زاد تعليم الفرد زاد -في نظر الناس- احتمال أن يكون هذا الفرد "حداثيا" في سلوكه وتصرفاته وقيمه وقناعاته. يكشف ذلك الاستهجان الواضح من الناس للسلوكيات "غير المتحضرة" أو "غير الحديثة" التي يمكن أن تصدر عن المتعلمين والتي لا تليق بهم نظراً لكونهم "متعلمين".

وعلى مستوى الممارسة السياسية في الوطن العربي نجد أن النظم الحاكمة تتعلل في إرجاء الإصلاح السياسي بعدم نضوج الشعوب بما يكفي لممارسة الديمقراطية. وهذا الإرجاء يعلق ضمناً على أمل أن التعليم الحديث سوف يسهم على المدى غير البعيد في تحديث الإنسان والثقافة. وعندئذ فقط يكون الإصلاح السياسي والتحول الديمقراطي ممكنين.

وقد تجاوز التعويل على الدور التحديثي -ثقافيا- للمدرسة في المجتمع العربي القوى الوطنية إلى القوى الإمبريالية العولمية التي تسعى لفرض أجندتها الثقافية على المجتمع العربي من خلال التعليم. من ذلك ما جاء في محاضرة لريتشارد هاس مدير قسم التخطيط السياسي بوزارة الخارجية الأمريكية ألقيت في مجلس العلاقات الخارجية في واشنطن في ظل تداعيات أحداث الحادي عشر من سبتمبر، من تأكيد على أهمية انتشار التعليم والمعرفة بالقراءة والكتابة باعتبارها من دعامات الديمقراطية. قال هاس إن "الديمقراطية تعتمد على وجود شعب مطلع ومتعلم. فالتعليم يمكن الشعب من التعرف على حقوقه وعلى كيفية ممارستها. والشعوب المتعلمة القادرة على اتخاذ قرارات تستند إلى معلومات تساعد الديمقراطية على التجذر[١٩]. ذلك بالتأكيد هو المنطق الذي يوجه محاولات تلك القوى للتدخل في شئون التعليم في مجتمعاتنا. وذلك أيضاً إنما يأتي من باب القناعة بدور التعليم في التشكيل الثقافي وخلق الشخصية، أكثر من دوره الاقتصادي مثلاً.

ولعل ما لم يصرح به ريتشارد هاس أهم كثيراً مما صرح به. فالتعويل على الإلمام بالقراءة والكتابة أمر مفهوم ولا يمكن أن ننقم عليه أو على بلدد أن يدعوا إلى نشر التعليم بهذا المعنى ولهذا الغرض. وإنما ما لا يصدق هو أن تقف دعوتهم عند هذا الحد. إذ المطلوب من جانبهم هو تحديد الفلسفة التربوية ككل والنصوص والمقررات، بالطبع بما يخدم أهدافهم هم ومصالحهم، وليس أهدافنا أو مصالحنا نحن.

وبصرف النظر عن تلك الدعاوى فإن الواقع في العالم النامي، على خلاف ذلك، لا يؤكد هذا الدور التحديثي "ثقافياً" للمدرسة. فالتمدرس العام لم يف بوعوده، والمشروع التحديثي الذي تبنته الحكومات آل إلى الفشل[٢٠]. فقد طال انتظار التحديث رغم التوسيع المتسارع للتعليم العام ومحاولات السيطرة عليه وتوجيهه من جانب الدولة المركزية[٢١].

وفي مصر والوطن العربي ورغم استهلاك خطاب "التعليم التحديثي" على مدى أكثر من قرن ونصف من الزمان ما زالت الثقافة تقف حجر عثرة أمام إرساء جوانب الحداثة الأخرى، خاصة السياسية، كما يتردد في خطاب السياسيين والمثقفين على السواء. ورغم انقضاء هذه الفترة الطويلة من التعليم العام الحديث ما زال السياسيون والمثقفون يعلقون على المدرسة والتعليم الأمل في تحديث الإنسان والثقافة توطئة لتحديث السياسة فيما بعد. ليس ذلك فحسب بل إنه كلما تعثرت خطوات التحديث على مختلف الأصعدة يثور الجدل في الفكر العربي حول دور التعليم في ذلك، خاصة في قيادة التغيير الثقافي باعتباره المفتاح لكافة أنواع التغيير المنشودة الأخرى.

ومع الإقرار بإن المدارس تنخرط بالضرورة في "إنتاج الأشخاص"، فإن مثل هذا التغيير في الاتجاه لا يمكن توجيهه، بل يمكن تيسيره فحسب. وإذا كانت المدارس تنخرط بالفعل في إنتاج الشخصية، وبالتالي الثقافة، فإنه "ليس ثمة إجابة واحدة وأخيرة عن السؤال كيف تغير المدارس نوع الشخص الذي يكون عليه أو يصير إليه الطفل". فمن الوارد أن تؤبد المدارس مجتمع الماضي ومن الوارد أيضاً أن تلعب دوراً في تشكيل مستقبل جديد(٢٢).

وفي دراسة سابقة لبلورة رؤية مقترحة لتوطين صيغة التربية المدنية في المدرسة المصرية تكون لدى الباحث يقين بأن أية محاولة من هذا النوع ستصطدم دون شك بالثقافة القابعة في مدارسنا. فالتربية المدنية تُعنَى قبل أي شيء آخر بنشر الثقافة الحديثة التي تقوم على الديمقراطية والمواطنة الفعالة من خلال كافة مكونات العملية التعليمية إدارة ومنهجاً وثقافة وأنشطة وتنظيمات. ومن خلال الدراسة الميدانية، وقبل ذلك من خلال التعامل مع التلاميذ ومن خبرة الباحث في فصول المدرسة المصرية، تولد لديه يقين بأن ثقافة المدرسة ستقف حجر عثرة

في طريق أي تطبيق لصيغة التربية المدنية تلك[٢٣]. لذلك أراد الباحث أن يخطو هذه الخطوة للتقصي النقدي لثقافة المدرسة في مصر في علاقتها بالتحديث الثقافي.

لكل ذلك أخذت الدراسة الحالية على نفسها مهمة بحث العلاقة بين المدرسة وثقافتها من جانب والتحديث الثقافي أو إنتاج الثقافة الحديثة من جانب آخر. ورغم أهمية العلاقة بين التعليم الرسمي والثقافة بمعناها العام أو ثقافة المجتمع أو الأمة، تلك العلاقة التي تتبدى جلية في الحس المشترك الذي سبقت الإشارة إليه، ورغم بروز هذه العلاقة في نظريات التنمية والتحديث مثلاً، إلا أنها لم تتجاوز حيز الحس المشترك ولم تخضع لفحص نقدي يتقصى حقيقتها ويفصل القول فيها. صحيح أن نظريات علم اجتماع التربية الوظيفي والنقدي تطرقت للعلاقة بين التعليم والمجتمع، بل وكانت "الثقافة" و"الثقافي" جزءاً من الأسماء التي أطلقت على بعض هذه النظريات -مثل "نظرية إعادة الإنتاج الثقافي والاجتماعي" لبيير بورديو مثلا- لكن الثقافة بمعناها العام لم تكن هي المقصودة وإنما فقط التراتبيات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. وإذا كان التغافل عن بحث العلاقة بين التعليم والتحديث الثقافي في الغرب مرده أن الثقافة بمعناها الأنثربولوجي والعام لم تعد تمثل مشكلة في هذه المجتمعات صانعة الحداثة والثقافة الحديثة "الغربية"، وأن ثمة مشكلات أخرى تؤرق هذه المجتمعات كإعادة الإنتاج الاجتماعي، في مجتمعات الرأسمالية المتوحشة، ولذلك نرى هذه المشكلات تهيمن على التنظير الاجتماعي عندهم، فإننا في مصر والوطن العربي ما زلت خطواتنا على طريق الحداثة والتحديث تتعثر وما زالت ثقافتنا بمعناها العام والأنثروبولوجي دون ثقافة الحداثة بكثير وما زالت تعد العقبة الكئود والميراث الثقيل الذي يحول دون إنجاز العرب لكامل مشروع الحداثة.

وعلى ذلك فإن الدراسة الحالية تستهدف التقصي النقدي لطبيعة العلاقة بين التمدرس أو المدرسة وثقافتها من جانب والتحديث الثقافي أو تحديث الإنسان

والثقافة كما هي هنا والآن في المجتمع المصري والعربي من جانب آخر. بمعنى أن الدراسة الحالية تحاول الإجابة "نقديا" عن السؤال: هل تؤدي المدرسة وثقافتها في المجتمع المصري والعربي حتماً إلى الحداثة الثقافية وهل تقود بالضرورة إلى تحديث الإنسان والثقافة؟

ومن هنا فإن مشكلة الدراسة تتعلق بمعنى ما بمدى إمكانية أن تفترق المدرسة وثقافتها عن المجتمع وثقافته. لكنها مع ذلك لا تقف عند حد السؤال الجدلي حول أيهما يشكل الآخر أو يصوغه: التربية أم المجتمع، أو أيهما يقود الآخر؟ ذلك السؤال الذي ينتمي إلى المنطق الصوري كالجدل حول أسبقية "البيضة والدجاجة"(٢٤). وحتى لا تكون الدراسة معينة بقضية محسومة بالفعل فقد استبعدنا منهج المدرسة وأهدافه وأهداف النظام التعليمي المعلنة، إذ من المؤكد أن أي نظام تعليمي "حديث"، أي على نمط نظام التعليم الغربي، سيكون من بين أهدافه بالتأكيد أهداف تتعلق بتحديث الإنسان والثقافة، ومن المؤكد أيضاً بنفس القدر أن يتدخل النظام الحاكم في تلك العناصر السابقة من أجل تأمين مصالحه التي لا يعني تأمينها إلا تجميد الأوضاع الاجتماعية الحالية أياً كان موقعها من الحداثة اقتراباً أو ابتعاداً. واقتصرنا عوضاً عن ذلك على ثقافة المدرسة نظراً لأنها تعبر بشكل أصدق من المنهج عن وظيفة المدرسة الحقيقية ونظراً لارتباطها الوثيق بقضية التغيير والتحديث الثقافي أكثر من المنهج.

وفي ضوء ما سبق تحدد الهدف الأساسي للدراسة الحالية في التقصي النقدي للعلاقة بين ثقافة المدرسة والتحديث الثقافي، والوقوف على مدى إمكانية أن تقود المدرسة وثقافتها عملية تحديث الإنسان والثقافة، والتحقق من صدق ذلك الافتراض الذي تنطلق منه البحوث والدراسات في التربية والاجتماع والحس المشترك الذي يهيمن على الجميع بأن المدرسة تمثل بالفعل "مصنع الحداثة"، وعلى الأخص الحداثة الثقافية. على أن ينصرف التناول في الأساس إلى تلك العلاقة في مصر

والمجتمع العربي مع الاستفادة قدر الإمكان بالتنظيرات والدراسات المتاحة في علوم التربية والاجتماع هنا وهناك. وبذلك يكون موضوع الدراسة يصب في الجدل العربي المشتعل حالياً حول الإصلاح والتغيير والمقابلة بين الإصلاح من أعلى أو من أسفل، إلى جانب الجدل الأقدم حول دور التعليم في إنجاز الحداثة.

إن إسهام المدرسة في التحديث والتحول إلى الحداثة، خاصة الحداثة الثقافية والتحديث الثقافي، يؤخذ مأخذ المسلمات سواء في خطابات السياسيين وصناع القرار، أو في الحس المشترك لعامة الناس، وحتى في أعمال وكتابات المتخصصين في التربية والاجتماع والتحديث والدراسات الثقافية. فالخطاب السياسي في كل دول العالم، متقدمها وناميها، يبرز مكانة التعليم في إحداث التنمية بمعناها الضيق والتحديث الشامل أو التحول الكامل إلى الحداثة. وكذلك الحس المشترك لدى عامة الناس في كل المجتمعات يقرن بين انتشار التعليم الحديث وإنجاز التقدم والرفاه وتحديث الإنسان والمجتمع والثقافة. وحتى الأكاديميون والمتخصصون في كافة فروع المعرفة ينطلقون في كتاباتهم وتنظيراتهم من مسلمة أن التعليم يؤدي حتماً إلى تحديث تلك الثلاثية. فنظرة سريعة على ما يكتب في التربية، حتى في المجالات الفنية كطرق التدريس والإدارة، توقف المرء على تلك المسلمة الجلية. وحتى من ينتقد دور المدرسة في هذه المجالات فهو إنما يصدر في ذلك من موقف مؤداه أن طرق التدريس أو الإدارة التقليدية -بما هي ثقافة- تتناقض مع وظيفة مفترضة ومسلم بها للمدرسة، وهي تحديث الإنسان والثقافة والمجتمع.

ويرى الباحث أن استقصاء الدراسة الحالية لهذه المسلمة ودتفنيدها له أهمية كبيرة في المجتمع العربي الذي يتعثر منذ ما يقارب القرنين في مشاريع وجهود التحديث. فهذه المسلمة تضر أبلغ الضرر في توجيه جهود التحديث في مجتمعاتنا. فهي بإعطائها المدرسة والتعليم الرسمي هذا الدور الكبير في تحديث الإنسان والثقافة والمجتمع تضع في الوقت نفسه تبعة ومسئولية التخلف والجمود والقعود.

عن التحول الحقيقي والكامل إلى الحداثة بكافة أشكالها على هذه الثلاثية: الإنسان والثقافة والمجتمع، وخاصة الإنسان الذي منه يتألف المجتمع وتتشكل الثقافة.

إن التعليم يمثل بالتأكيد شرطاً ضرورياً لتحديث الإنسان والثقافة، لكنه ليس شرطاً كافياً بحال من الأحوال. وكما سيرد مراراً في هذه الدراسة فإن وجود مؤسسات حديثة وإعمال مبادئ الثقافة الحديثة في المجتمع تعد شروطاً تكميلية لا غنى عنها إذا كان للمدرسة أن تنجز التحديث الثقافي. فمن أجل إنجاز الحداثة الثقافية لا بد من إعمال مبادئ وقواعد الثقافة الحديثة من حرية سياسية وتعبير عن الرأي وشفافية ورقابة، ولا بد قبل ذلك من وجود مؤسسات حديثة تمارس من خلالها هذه المبادئ والقواعد. وإذا كان ذلك ينطبق على التنمية الاقتصادية، إذ لا بد من اقتصاد حديث يستفيد من خريجي التعليم ويوجه عملية التعليم ذاتها، فإنه ينطبق في أوضح صوره في حالة التحديث الثقافي، حيث تعد هذه المؤسسات وتلك الممارسات أساسية للتحديث الثقافي الذي يتأسس ويتدعم عن طريق الممارسة والخبرة أكثر منه عن طريق الوعظ والتبشير.

خطورة هذا التناول الذي يعطي المؤسسة التعليمية مثل هذا الدور المبالغ فيه ويتجاهل الشروط المجتمعية المكملة تكمن في أمرين. أولهما وأخفهما وطأة تحميل تلك المؤسسة مسئولية تفاقم مشكلات اجتماعية وثقافية واقتصادية وسياسية هي في أفضل الأحوال مجرد شريك متواضع، بل حتى "عبد المأمور" في صنعها. فهنا تكون الثقافة المأزومة نتاج لمؤسسة تعليمية تقليدية عفنة تمارس بيداغوجيات تلقينية تدعم الاستبداد والانغلاق وأحادية الفكر إلخ، فيما يخلى سبيل المؤسسات والنظم الاجتماعية المسئولة في المقام الأول عن صنع وتأبيد هذه الثقافة، وعلى رأسها المؤسسة السياسية. وثاني هذين الأمرين وأخطرهما يكمن في تعمية الحقائق وتزييف الوعي وتلبيس الأمور على أذهان الناس الذين يتلقون هذا الخطاب ويقعون فريسة للمشكلات التي تنسب زورا إلى المدرسة.

فالبطالة سببها نظام التعليم الذي فشل في تزويد خريجيه بما يلزمهم من مهارات تعزز وجودهم في سوق العمل. وفي هذا المثال توضع المسئولية عن البطالة على عاتق التعليم والخريجين على السواء، ولكن في المقام الأول على التعليم. أما الاقتصاد وسوق العمل والنظام الحاكم بتفضيلاته السياسية والاقتصادية فلا تقع عليه أية مسئولية. في حين أن الحقيقة هي أن البطالة في أبسط معانيها وأكثرها مباشرية هي عدم وجود فرص عمل تقابل الأعداد الكبيرة من الخريجين. يغالي البعض في ذلك فيذهبون إلى تصوير الأمر وكأن سوق العمل في دولة كمصر تعج بفرص العمل، لكنها من النوع المتقدم الذي يحتاج إلى مهارات معقدة وأن المعروض من العمالة -نتاج المؤسسة التعليمية- هو الذي تنقصه هذه المهارات. والحقيقة التي لا تحتاج عناء الإثبات هي أن سوق العمل في مصر لا يحتاج إلا إلى مهارات من نوع: القوة العضلية والطاعة العمياء والصبر على الأذى النفسي والاستنزاف البدني والعمل أطول الساعات بأقل الأجور، لدى أصحاب عمل من نوع: محل بيع أحذية أو كشك بيع عطور أو مطعم مأكولات سريعة أو شركات نظافة أو شركات توزيع المنتجات في الشوارع أو توصيلها إلى المنازل. معنى ذلك أن سوق العمل أو المعروض من الوظائف في سوق العمل أقل تقدماً من المعروض من المهارات في هذا السوق، فالشاب الجامعي الذي يعمل عامل نظافة في إحدى الشركات ستكون مهاراته بالتأكيد أرقى وأعقد من المهارات التي يتطلبها عمله. وحتى لو كان سوق العمل أكثر تقدماً من المعروض من العمالة فمن الوارد، وهو ما تؤكده معايشات وخبرات الحياة اليومية، أن الخريج، على افتراض أن تأهيله التعليمي غير كاف لفرص العمل المتاحة، سوف يتوجه من تلقاء نفسه إلى عمليات إعادة التأهيل والتدريب واكتساب المهارات التي وجد أن سوق العمل يحتاج إليها.

وثمة مثال آخر يرتبط أكثر بقضية التحديث الثقافي ودور المدرسة فيه. ففي المجتمع العربي عادة ما ينسب فشل التحديث، خاصة السياسي، إلى ثقافة الشعوب والناس العاديين، وليس النظم الاستبدادية الحاكمة أو التشريعات التي تدعم

بقاء واستمرار الأوضاع الراهنة أو بنية وتوزيع القـوة الجـائرة فـي المجتمـع. وفي ذلك عادة ما ترد المؤسسة التعليمية على أنها فشلت في نشر الثقافة الحديثـة بين مرتاديها، وذلك لما يسودها من أساليب إدارة اسـتبدادية ومـا تمارسـه مـن بيداغوجيات تلقينية وما يعشعش فيها مـن ثقافـة تقليديـة تتنـافى مـع الحداثـة والتحديث. وكما في المثال السابق يشترك الناس مع المؤسسة التعليمية في تحمـل مسئولية الثقافة التقليدية التي تقف حائلاً بيننا وبـين الحداثـة. فالنـاس يتـسمون بالسلبية واللامبالاة والخلاص الفردي والأنانية وقلة الاهتمام بالشأن العام إلى غيـر ذلك من الصفات التي سبق أن نسبناها إلى الثقافـة العربيـة. فيمـا لا يـرد ذكـر التشريعات التي تعطي "الحاكم بأمره" أو "آمر المأمور" كل الصلاحيات وتجعله "هـو وحده" المتصرف في كل شيء، ولا يرد ذكر القوانين المقيدة للحريات والاعتقـالات وعمليات التعذيب والامتهان العلنية اليومية التي يتعرض لها الناس، ولا يـرد ذكـر مواد الدستور التي تعطي الحاكم الحق في أن يحكم إلى أن يشاء الله، ولا يرد ذكـر عمليات الإقصاء اليومية التي يتعرض لها الناس العاديين في المجتمع، ولا يرد ذكر مؤسسة إعلامية كرِست بمختلف عناصرها من مقروء ومسموع ومـشاهد لخدمـة النظام وتكريس الثقافة المتخلفة. لا يرد ذكر ذلك كله وتلقى التبعـة فحـسْب علـى المؤسسة التعليمية وعلى خريجيها ومرتاديها.

إن ذلك يحمل المدرسة تهمة تأبيد الاستبداد في حين أنهـا مـسئولية الـنظم المستبدة التي تعبئ كل موارد المجتمع ومؤسساته، بما فيها المدرسـة، مـن أجـل تجنب إحداث تغييرات وتحولات حقيقية في المجتمع وتتحايل بكل ما أوتيت من قـوة لتجنب وتفويت كل محاولات الإصلاح.

وعلى ذلك لا يكون غريباً أن يخرج علينا -كما مر بنا من قبل- مـن يعيـب على المدرسة عدم إسهامها الجدي حتى الآن في تحديث الإنسان والثقافة والمجتمع، ومن يطالب بإعادة النظر في عمل مؤسسات التعليم لتكون نقطة أو منصة انطـلاق

إلى التحديث الشامل للمجتمع. هكذا وبعد أكثر من قرن ونصف من التعليم العام لـم تتحول فيها الثقافة على النحو المنشود يعود التعليم ليعول عليـه إنجـاز التحـديث الثقافي ويحمل الإنسان والمجتمع مسئولية عدم إنجاز هذا التحول.

وفضلاً عن أن ذلك يعفي الأبنيـة والـنظم التـي تؤبـد الثقافـة المتخلفـة، وفي القلب منها النظام السياسي، فإنه يستخدم من قبل النخب المستفيدة من أوضاع التخلف في الداخل والخارج في تبرير استمرار التخلف وإرجاء الإصلاح والتغييـر. فالتسليم بمثل هذا الدور للمدرسة يجعل تحديث الإنسان مقدمة لا بد منها لكل أنواع وأشكال التحديث الأخرى من سياسية واجتماعية واقتصادية. وهو ما يقـود ضـمناً إلى أن التخلف والجمود والقعود عن مشوار الحداثة والتحديث حيث يضع المسئولية على الإنسان الفرد والثقافة المجردة. وبذلك تُبرأ الأبنية والنظم التقليديـة مـا قبـل الحداثية كالاستبداد السياسي من تبعة التخلف والجمود، وتحمل هذه التبعـة ظلمـاً على الإنسان العربي الذي يتحرق شوقاً إلـى الحداثـة والتحـديث بكافـة أشـكاله وأنواعه.

ومن هنا فإن دحض الدور المزعوم للمدرسة في تحديث الثقافة، بـل وأكثـر من ذلك نقض الخطاب الذي يضع التحديث الثقافي شرطاً للتحديث السياسي، يـسهم في بلورة موقف جديد من قضية الإصلاح السياسي والتحول الديمقراطي في الوطن العربي.

وعلى ذلك جاءت بنية الكتاب على النحو التالي:

إن التناول النقدي لعلاقة المدرسة وثقافتها بالتحديث الثقافي أو دور المدرسة وثقافتها في إنتاج الثقافة الحديثة يستلزم أولاً وقبل كل شيء أن نقف على مفهـوم الثقافة بمعناها العام وأن نبين حدودها ومعالمهـا ومكوناتهـا وأن نفـصل القـول في قضية التغير الثقافي وأن نحدد أي مكونات وعناصر الثقافة يمكن أن يكون رأس الحربة في عملية تغيير الثقافة. كما يستلزم أيضاً أن نعرض بإيجاز لمفهوم الحداثـة

ونشوئها وتطورها ثم نفصل القول حول الحداثة الثقافية باعتبارها أحد الحداثات الفرعية المهمة ضمن مركب الحداثة. كل ذلك من أجل تحديد ماهية عملية التحديث الثقافي. وإبرازاً لدور التعليم في التحديث الثقافي اختتما الفصل الأول من الكتاب بالحديث عن دور التعليم في التحديث الثقافي في الكتابات الغربية.

وإذا كانت دراسة دور المدرسة وثقافتها في التحديث الثقافي تأتي هنا في إطار الجدل الراهن حول ممكنات تحديث الثقافة العربية تحديداً فقد كان لزاماً علينا أن نقف على ما أنجزه العرب على مضمار الحداثة وواقع الثقافة العربية اليوم ومدى اقترابها أو ابتعادها عن الثقافة الحديثة وتفسيرات الأزمة الثقافية في المجتمع العربي. وتلك هي مهمة الفصل الثاني. ونظراً لأن هذا الفصل قد أوقفنا على أن "جدل الثقافة" كان رديف الفكر العربي التحديثي، وأنه ليس بحال وليد اللحظة الراهنة، وبالتناظر مع اختتام الفصل الأول بإبراز دور المدرسة في التحديث الثقافي في المطلق، ختمنا الفصل الثاني هذا بإبراز دور التعليم في إحداث التحول نحو الحداثة، خاصة الثقافية، في فكر رواد النهضة العربية، لنكتشف أن الخطاب الذي يعول على التعليم مهمة تحديث الثقافة تمهيدا لتحديث السياسة أقدم من الجدل الراهن، وأنه هو أيضاً كان قرين "جدل الثقافة" الذي انطلق مع الفكر العربي التحديثي.

إن بحث علاقة المدرسة وثقافتها لا يكتمل بالطبع من دون استقصاء مفهوم ثقافة المدرسة. وتلك هي مهمة الفصل الثالث من الكتاب. وفيه يعرض الباحث لمفهوم ثقافة المدرسة من مختلف جوانبه. فيفصل أولاً بين المصطلحات الكثيرة التي تستخدم بالتبادل معه، خاصة مصطلح مناخ المدرسة. وفي ضوء التعريفات المتوفرة لثقافة المدرسة ومكوناتها والرؤى المختلفة إزاء تشكلها ووظيفتها وأنواعها وعلاقتها بالمفاهيم الأخرى مثل مفهوم المنهج الخفي ينتهي هذا الفصل بتعريف مفصل لثقافة المدرسة. على أن التناول الواسع لثقافة المدرسة في علاقتها

بكيانات مفاهيمية كبيرة مثل الثقافة والتحديث الثقافي كما في الدراسة الحالية أوجب على الباحث أن يقف وقفة نقدية من بعض الاتجاهات السائدة في المجال مثل ذلك الذي يذهب إلى أن لكل مدرسة ثقافة متفردة خاصة بها.

ويعتبر الفصل الرابع ذروة الدراسة الحالية. ففيه تبحث قضية الدور التحديثي لثقافة المدرسة ومدى إمكانية أن تسهم في تحديث ثقافة المجتمع من المنظورات النظرية المختلفة. فيعرض الفصل للاتجاهات النظرية والدراسات والبحوث التي تناولت -ولو من بعيد- الدور الثقافي للمدرسة وثقافتها وممكنات الالتقاء والافتراق بين ثقافة المدرسة وثقافة المجتمع. ويخلص فيه الباحث إلى أنه برغم التباعد الملحوظ بين الاتجاهات النظرية المختلفة من وظيفية وماركسية ونقدية فإن ثمة اتفاق بينها جميعاً على أن ثقافة المدرسة لا يمكنها بحال من الأحوال أن تفترق عن ثقافة المجتمع الحاضن.

وإذا كان الحال كذلك، وإذا كان قدر ثقافة المدرسة شأنها شأن ثقافة أية منظمة أو مؤسسة أخرى أن تكون نسخة من ثقافة المجتمع فإن التساؤل الذي يطرح نفسه يكون حول السبب وراء كل هذا العبق التحديثي الذي يحيط بمؤسسة المدرسة دون غيرها من مؤسسات المجتمع الحديث؟ وللإجابة عن هذا التساؤل يذهب الباحث في الفصل الخامس إلى بحث عناصر ووظائف المدرسة "غير الثقافية" ومدى إمكانية أن تسهم تلك العناصر وهذه الوظائف -بشكل غير مباشر- في التحديث الثقافي. ونظراً لأن إسهام تلك العناصر والوظائف في تحديث الثقافة أمر يكتنفه الكثير من الشك والغموض، ومن أجل استكمال دحض أسطورة المدرسة "مصنع الحداثة"، فقد كان من الضروري أن نرجع إلى الوراء لنبحث موقع الحداثة والتحديث الثقافي من نشأة وتوسع نظم التعليم العام الحديثة.

وبالتناظر مع الفصلين السابقين، ومن أجل التحقق من المقولات النظرية السابقة بوضعها على محك واقع ثقافة المدرسة المصرية في علاقتها بثقافة

المجتمع المصري، يعرض الفصل السادس لواقع ثقافة المدرسة المصرية من خلال الدراسات السابقة في مجال ثقافة المدرسة والمجالات الأخرى ذات الصلة، موضحاً موقع هذه الثقافة من الثقافة الحديثة. وكما فعلنا في الفصل السابق حاولنا بعد ذلك أن نجري تقييماً لمدى إسهام التعليم المصري في حث عوامل التحديث المختلفة، فقط من باب ما يمكن أن تسهم به هذه العوامل في إحداث التحديث الثقافي، وإن بشكل غير مباشر. وأيضاً كما فعلنا في الفصل السابق، فبعدما تأكد أن ثقافة المدرسة المصرية ليست سوى امتداد وتمديد لثقافة المجتمع المصري فقد ذهبنا في آخر هذا الفصل إلى استعراض الرؤى النظرية حول نشأة التعليم الحديث في مصر وموقف هذه النشأة من الحداثة والتحديث. وهذه الجزئية بذلك تأتي إكمالاً لنظريات نشأة وتوسيع نظام التعليم العام الحديث التي اختتمنا بها الفصل السابق، ولكن مع تطبيقها هنا على التعليم المصري.

إننا عندما ذهبنا على طول الدراسة إلى نقض أسطورة المدرسة بما هي "مصنع التحديث" الناجع فقد كان هدفنا في ذلك ليس التقليل من قيمة المدرسة أو تجريمها أو تحميلها مسئولية واقع الثقافة العربية، وإنما كان هدفنا هو إخلاء سبيل المدرسة من تهمة تكريس الثقافة المتخلفة ونبذ فكرة المؤامرة -كون المدرسة تستخدم من جانب الطبقة المهيمنة لتأبيد وتكريس الأوضاع القائمة- وذلك من أجل وضع المسئولية عن تحديث الثقافة إنجازاً وتعويقاً على عاتق البنى والمؤسسات المسئولة بالفعل عن ذلك. وعليه كان من الضروري، في الفصل الأخير، بعد أن نلم شتات ما تناثر على طول الفصول السابقة، أن نخطو خطوات أخرى للأمام نعمل فيها النظر في مفهوم الثقافة والتغير الثقافي في ضوء الفصول السابقة ونحدد -إن أمكن- المؤسسة المسئولة قبل غيرها عن إنجاز التحديث الثقافي وعن تفعيل أو تعطيل دور المدرسة الممكن في هذا الصدد: المؤسسة السياسية. إن القول بأن المدرسة وثقافتها يسهمان في تحديث ثقافة المجتمع يقوم على مسلمة تفرد ثقافة المدرسة عن ثقافة المنظمات الأخرى في المجتمع الواحد،

وعليه فإن إثبات التطابق بين الثقافات التي تسود المنظمات والمؤسسات المختلفة في المجتمع المصري، بما فيها المدرسة، يعد خطوة أبعد في تفنيد الارتباط بين المدرسة وثقافتها من جانب والتحديث الثقافي من جانب آخر، إذ كيف لثقافة المدرسة التي لا تختلف عن الثقافة السائدة في المؤسسات الأخرى كالأسرة والدولة والجيش والمؤسسة الأمنية والصحية وحتى الشركة الخاصة أن تسهم في تحديث ثقافة تلك المؤسسات وثقافة المجتمع الحاضن لها جميعاً؟ وفي خطوة أخيرة لنقض الارتباط بين المدرسة وثقافتها وتحديث ثقافة المجتمع يذهب الباحث بعد ذلك إلى إثبات أن قدر الثقافة كنظام أو بنية اجتماعية كبيرة، وليس فقط ثقافة المدرسة أو أية مؤسسة أخرى، هي أن تكون تابعة للنظم والبنى الاجتماعية الأخرى ومشروطة بها. وإذا كان الحال كذلك، وبالعودة إلى الجدل الذي انطلقت منه الدراسة الحالية بين أولوية الإصلاح من أعلى أو من أسفل، أي بين التغيير السياسي في مقابل التغيير الثقافي، يختتم الباحث هذا الفصل والدراسة ككل بالتأكيد على التحديث الثقافي وإن كان يحدث تدريجيا وتراكميا بفعل عوامل كثيرة منها الانتشار الثقافي الذي تكثف بفعل ثورة الاتصالات والمعلومات وحالة الانفتاح الثقافي التي تعيشها كل المجتمعات في الوقت الراهن، فمن غير الوارد تماما أن يكتمل من دون التحديث السياسي: أي التحول الديمقراطي الحقيقي والكامل. فإذا كانت الثقافة الحديثة هي في المقام الأول ثقافة الديمقراطية والمجتمع المدني فإن التحول إليها يكون دالة للتحول السياسي وتابعا له.

دكتور مصطفى محمد عبدالله قاسم

مايو ٢٠٠٨

هوامش المقدمة

١. الحبيب الجنحاني (١٩٩٩)، ظاهرة العولمة - "الواقع والآفاق"، عالم الفكر، مجلد ٢٨، عدد ٢، أكتوبر/ديسمبر، الكويت، ص ٢٦.

٢. حليم بركات (٢٠٠٠)، المجتمع العربي في القرن العشرين- بحث في تغير الأحوال والعلاقات، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ص ٩٢٠-٩٢٤.

٣. محمد عبد الباقي الهرماسي (١٩٩٢)، "المجتمع المدني والدولة في الممارسات السياسية الغربية"، في المجتمع المدني في الوطن العربي، بيروت، ص ١٢٧.

٤. ثناء فؤاد عبدالله (١٩٩٣)، "ممكنات التغيير في المجتمع العربي"، المستقبل العربي، عدد ١٦٧، أكتوبر ١٩٩٣، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ٢٤.

٥. محمد عابد الجابري (١٩٩٣)، "إشكالية الديمقراطية والمجتمع المدني في الوطن العربي"، المستقبل العربي، العدد ١٧٦، يناير ١٩٩٣، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ٥.

6. Wright, Robin (1996). "Islam and Liberal Democracy: Two Visions of Reformation", Journal of Democracy 7.2 (1996) PP. 64-75. Retrieved October 28, 2005 from: http://www.mtholyoke.edu/acad/intrel/rwright.htm

7. Cited in: Al-Braizat, Fares (2005). Muslims and democracy: An Empirical Critique of Fukuyama's Culturalist Approach. Retrieved October 28, 2005, from http://www.worldvaluessurvey.com.uploads/5_islamdem_2.pdf

٨. سعد الدين إبراهيم (١٩٩٧)، دور الجامعات ومراكز البحث العلمي في دعم ثقافة المجتمع المدني – حلقات نقاشية، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية ودار الأمين للنشر والتوزيع، القاهرة، ص ص ١٢-١٦.

٩. السيد يسين (١٩٩٢)، "مستقبل العمل المدني العربي: الأزمة الثقافية ومستقبل المجتمع المدني"، في المجتمع المدني في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ص ٧٥٢-٧٦٣.

١٠. زكي نجيب محمود (٢٠٠٤)، تجديد الفكر العربي، طبعة خاصة أصدرتها دار الشروق ضمن مشروع مكتبة الأسرة، القاهرة، ص ١٠.

١١. برهان غليون (١٩٩٠)، اغتيال العقل: محنة الثقافة العربية بين السلفية والتبعية، الطبعة الثانية، مكتبة مدبولي، القاهرة، ص ص ٤٣-٥٥.

١٢. ثناء فؤاد عبدالله (١٩٩٣)، مرجع سابق، ص ١٦.

١٣. برهان غليون، مرجع سابق، ص ١٠.

١٤. كان ذلك عنوان كتاب للدكتور جلال أمين: (٢٠٠٤)، عصر التشهير بالعرب والمسلمين: نحن والعالم بعد ١١ سبتمبر ٢٠٠١، دار الشروق، طبعة خاصة تصدرها دار الشروق ضمن مشروع مكتبة الأسرة.

١٥. محمد جابر الأنصاري (٢٠٠٣)، "أية" هوية عربية في "عصر لا سابق له"؟، شئون عربية، خريف ٢٠٠٣، عدد ١١٥، القاهرة، ص ١٢.

١٦. سليمان العسكري (٢٠٠٥)، "الإصلاح من أين نبدأ؟، العربي، عدد ٥٦٠، يوليو ٢٠٠٥، ص ٨-١٣.

17. Fuller, Bruce (1991), Growing-Up Modern: the Western State Builds Third-World Schools, New York and London: Routledge, P. xv.

18. Apple, Michael (1991), Series Editor's "Introduction", in Fuller, Bruce (1991), Growing-Up Modern: the Western State Builds Third-World Schools, New York and London: Routledge, P. ix.

١٩. نقلا عن: السيد يسين (٢٠٠٤)، الإمبراطورية الكونية: الصراع ضد الهيمنة الأمريكية. مكتبة الأسرة- الأعمال الفكرية، ص ٧٦.

20. Apple, Michael (1991), Op. Cit., P. ix.

21. Fuller, Bruce Op. Cit., P. xviii.

22. Packer, Martin (2001), Changing Classes: School Reform and the New Economy. Cambridge University Press, London. PP.271-274.

٢٣. مصطفى قاسم (٢٠٠٦)، التعليم والمواطنة: واقع التربية المدنية في المدرسة المصرية، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، سلسلة أطروحات جامعية (٦)، القاهرة.

٢٤. حامد عمار (٢٠٠٠)، "مواجهة العولمة في التعليم والثقافة"، سلسلة دراسات في التربية والثقافة، الكتاب الثامن، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ص ٦٥-٦٦.

الفصـــــل الأول
الثقافة والحداثة والتحديث الثقافى

القسم الأول الثقافة : تعريفها وحدودها ومكوناتها وتغيرها

اولا : فى ضرورة البدء من جديد.

ثانيا: تعريف الثقافة فى الأنثرولوجيا الغربية وحدوده

ثالثا: تعريف الثقافة : بناء بعد هدم.

رابعا: خصائص الثقافة : تمييزات لابد منها.

القسم الثاني : الحداثة والتحديث الثقافي.

أولا: ما الحداثة ؟

ثانيا: الحداثات الفرعية.

ثالثا: الحداثة الثقافية : تحديث الإنسان والمجتمع

رابعا: موقع التحديث الثقافى من صنع الحداثة فعلاً وانفعالاً

خامسا: التعليم والتحديث الثقافى.

الفصـــل الأول

الثقافة والحداثة والتحديث الثقافي

إن بحثنا لدور ثقافة المدرسة في التحديث الثقافي يـأتي فـي إطـار الجـدل العربي الراهن حول الإصلاح السياسي والتحول الديمقراطي الذي غالباً مـا يوضـع التحديث الثقافي شرطاً أولياً له. ومن ثم فإن تناولنا لا يجب أن يقتصر علـى مـدى إسهام المدرسة وثقافتها في تحديث الإنسان والثقافة كأن نخرج في النهاية لنقـول إن المدرسة تسهم أو لا تسهم في التحديث الثقافي، أو أنها تـسهم بهـذه الدرجـة أو تلك، أو تسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في هذه العملية. إن مـا يهمنـا فـي المقام الأول هو كيف يمكن إنجاز التحديث الثقافي أيا كانت المؤسسات التي تقوم به وتساعد فيه، وقبل ذلك موقع التحديث الثقافي بين أشكال التحديث الأخرى، خاصـة السياسي الذي غالباً ما يقرن مع التحديث الثقافي في الجدل العربي والعالمي حـول الثقافة العربية ومدى ملاءمتها للحداثة. فهذه الدراسة بما هي دراسة نقدية لا بد أن يتسع مجال رؤيتها إلى ما هو أوسع من المدرسة والنظام التعليمي لتضع المدرسـة ووظيفتها الثقافية في سياق المؤسسات الأخرى التي تؤثر على الثقافـة والمدرسـة في ذات الوقت.

هذا التناول الواسع لقضية التحديث الثقافي وموقع المدرسة وثقافتهـا منـه يفرض أولا وقبل كل شيء أن نلم "تقديا" بمفاهيم الثقافة والتحديث الثقافي في إطار الظرفية الراهنة للثقافة والمجتمع العربيين. وذلك من باب وضع قـضية التحـديث الثقافي وموقع المدرسة منها في إطار السياق الاجتماعي الأوسع. وتلك هي مهمـة الفصلين الأولين. على أن فائدة هذين الفصلين بما يعرضانه من تنظير واسع لقضية التحديث الثقافي ستتضح في الفصل الأخير بعد أن نفرغ من تشريح علاقـة ثقافـة

المدرسة بثقافة المجتمع. فبعد أن نقف على نوع واتجاه هذه العلاقة سنعود في الفصل الأخير لنضع قضية التحديث الثقافي في إطارها الأوسع مستفيدين في ذلك مما حواه هذان الفصلان من تنظير في الثقافة والتحديث الثقافي وأزمة الثقافة العربية.

ينقسم هذا الفصل إلى قسمين: الأول يعرض لمفهوم الثقافة بمعناها العام، فيما يخصص الثاني لتحليل مفهوم الحداثة والتحديث الثقافي. في القسم الأول نعرض للتعريفات المتداولة لمفهوم الثقافة، وبعد أن نعرض المآخذ على هذه التعريفات والاشتراطات الواجبة في أي تعريف للثقافة، خاصة في التناول العربي للمفهوم، سوف نضع تعريفاً للثقافة يلبي تلك الاشتراطات ويرتبط أكثر بالحاجة إلى المفهوم في الواقع العربي، ويمكن في ضوئه تناول إسهام المدرسة في التحديث الثقافي. ومن أجل ذلك، وقبل أن ننتهي من مفهوم الثقافة، كان من الضروري أن نضع عدداً من التمييزات الضرورية داخل المفهوم نفسه ستكون على قدر كبير من الأهمية للتناول التالي لموضوع الدراسة، مثل التمييز داخل مكونات الثقافة بين البنى والعلاقات الاجتماعية من جانب والتحيزات الثقافية من جانب آخر، وتمييزات أخرى هامة.

وفي القسم الثاني من الفصل سوف نعرض أولاً لنشأة الحداثة وتطورها التاريخي ونقف على الفرق بين المجتمع الحديث والمجتمع التقليدي والإنسان الحديث والإنسان غير الحديث. وبعد ذلك سنعمد فيما بقي من الفصل إلى تحليل أو تفكيك مركب الحداثة المصمت إلى مكوناته وعناصره الفرعية التي سنطلق عليها الحداثات الفرعية، مع التركيز بعد ذلك على الحداثة الثقافية والتحديث الثقافي. وبما يفيد في التناول الواسع لموقع ثقافة المدرسة من التحديث الثقافي في الفصل الأخير سوف نبحث هنا موقع كل من الحداثات الفرعية التي تم فصلها من التحديث الشامل للمجتمع، أي مدى إمكانية أن تقود كل منها عملية التحديث الشامل. وقبل أن ننتقل إلى الفصل التالي كان من الضروري أن نقف على علاقة التعليم بالحداثة والتحديث الثقافي.

القسم الأول: الثقافة: تعريفها وحدودها ومكوناتها وتغيرها

أولاً: في ضرورة البدء من جديد

لم يحظ مفهوم في العلوم الاجتماعية والإنسانية، على اتساعها، بالاهتمام والعناية من كافة فروع وتخصصات هذه العلوم كما حظي مفهوم الثقافة، ولم يُربط مفهوم من مفاهيمها بشتى جوانب الحياة الاجتماعية وكافة تجليات الاجتماع الإنساني كما رُبط مفهوم الثقافة. فليس من تخصص أو فرع في هذه العلوم لم يفرد للثقافة مجالاً واسعاً للدراسة، ولم يعول على هذا المفهوم في بناء قاعدته المعرفية وتحديد أطره النظرية والمنهجية. فالثقافة عند الأنثروبولوجيين هي الحياة وهي أساس علمهم الذي يقوم في المقام الأول على دراسة ثقافات المجتمعات البدائية، ومقارنتها -إن أمكن- بغيرها من الثقافات. والثقافة عند السلوكيين وعلماء النفس مفهوم مركزي في التنظير للسلوك الإنساني والمجتمعي كذلك، ويتناولونها من أكثر من زاوية، لعل أهمها علاقتها بالتعلم والخبرة والسلوك. والثقافة عند السوسيولوجيين من المفاهيم الأساسية، إلى جانب تلك المفاهيم التي يُشتق منها اسم علمهم: المجتمع والجماعة والاجتماع، بل لعلها أهم من هذه جميعاً، عندما يتوسع أحدهم في تعريفها بأنها المجتمع، أو عندما نجدها داخلة بشكل أساسي وأصيل في كل المفاهيم الأخرى في هذا الحقل المعرفي. وقد صكت العلوم السياسية لنفسها من الثقافة مفهوماً مركزياً، هو الثقافة السياسية، وفروعاً معرفية وبحثية مثل دراسات الرأي العام. وحتى علماء الاقتصاد لم ينجوا من جاذبية مفهوم الثقافة، فأخذوا يتناولونه من زوايا ومقاربات كثيرة، منها علاقته بقيم العمل وشكل التنظيمات والمؤسسات وأنماط الاستهلاك، وقبل كل ذلك علاقته بأدوات وعلاقات الإنتاج والقوى الاقتصادية الناشئة عن عملية الإنتاج. وحتى العلوم الطبيعية، أو الأقرب إلى الطبيعية، لم تتخلص تماماً من تلبس المفهوم، كما هو الحال مع علوم البيئة والسكان والإثنوغرافيا والطب العقلي والجغرافيا وإنتاج المعرفة **cognition**[١].

وحتى الفلسفة لم تنج من أسر مفهوم الثقافة، فكان لها نصيبها من الانشغال به. وهو ما يتبدى في أحد مفاهيم الفلسفة المركزية -رؤية العالم- الذي دخل دائرة التداول الفلسفي لأول مرة على يد الفيلسوف الألماني فيلهلم دلتاي(٢)، وانتقل بعد ذلك إلى علوم الاجتماع. وحتى فروع معرفية عالية التجريد مثل فلسفة العلم كان لها نصيبها من الاهتمام بمفهوم الثقافة، فما النموذج الإرشادي أو البردايم عند توماس كون مثلاً إن لم يكن شكلاً من الثقافة، ثقافة علمية ما أو رؤية ما للعلم تسود في فترات تاريخية معينة.

من هنا كثرت تعريفات الثقافة وتناطحت بكثرة العلماء والتخصصات والمقاربات. وقبل هذا وذاك بكثرة المنطلقات الفكرية وما يُعول عليه من دراسة ومقاربة الثقافة: هل هو قبول الأوضاع الراهنة أم رفضها والسعي إلى تغييرها؟ هل هو شرعنة التغيير أم شرعنة الجمود؟ هل هو لإثبات أحقية وجدارة أهل القمة -سواء على مستوى المجتمع أو الجماعة الواحدة أو على مستوى المجتمع الدولي برمته- أم لإثبات الغبن الواقع على المستضعفين من الناس والشعوب؟ هل لإثبات أسبقية الفعل على المعنى داخل الثقافة، تمهيداً لتسبيق الفعل السياسي على الثقافي والمجتمعي -على اعتبار أن الأول فعل والثاني معناه- أم لإثبات العكس من أجل تحقيق العكس: إثبات أن المعنى أسبق والفعل مشتق منه. وبالتالي تكون الحتمية الاجتماعية والثقافية هي المنتهى والمآل؟ هل لإلقاء تبعة وتهمة الجمود والتخلف -في المجتمع العربي مثلا- على البنى والممارسات والسياق والعلاقات المطردة وتنظيم المجتمع، وما يحمله ذلك من نقد للسياسة والاجتماع، أم لإلقاء تلك التبعة على القيم والمعتقدات والمعاني ورؤى العالم، بما يعني إلقائها في الأخير على الإنسان العربي الذي منه تتكون تلك المجتمعات؟ فهذا الانحياز في تعريف المفاهيم الاجتماعية قائم وإن لم يعترف به الباحث أو يدركه، وبه يصطبغ تعريف المفاهيم ومقاربتها.

تضم الأدبيات كماً هائلاً من تعريفات الثقافة، حتى اختلف المتخصصون في تقدير عدد التعريفات المتداولة. لكنها على كل حال متوفرة وبالمئات، وتكفي إطلالة سريعة على أي بحث في الثقافة ليصدمنا هذا البحر المتلاطم من تعريفات الثقافة. لكن هل معنى ذلك أنه ليس ثمة حاجة إلى تعريف جديد للثقافة يضيف لرصيد التعريفات القائمة بلبلة واضطرابا؟ وهل معناه أن تعريف الثقافة أمراً هيناً ويسيراً نظراً لطوفان التعريفات المتداولة تلك؟ إن الأمر ليبدو عكس ذلك تماماً. ذلك أن أخطبوطية مفهوم الثقافة على هذا النحو. بمعنى اتساعه المفرط. وتناوله من أكثر من منظور ومقاربة، وكثرة -وربما كذلك تناقض- ما كتب فيه. كانت من أسباب غموض وضبابية المفهوم وجعله مفهوماً غير محدد المعالم والقسمات. أو على الأقل ليس موضع اتفاق كبير.

وربما كان ذلك هو ما حدا بأحمد أبو زيد أن يقرر في صدر كتابه "هوية الثقافة العربية" أنه "لم يختلف علماء الأنثروبولوجيا حول مصطلح من المصطلحات قدر اختلافهم حول مفهوم الثقافة. فعلى الرغم من شيوع المصطلح في الكتابات السوسيولوجية والأنثروبولوجية وتداوله في الحياة العامة. فإن كثيرا من الغموض والإبهام لا يزالان يحيطان به"(٣). ولعل ذلك أيضاً هو ما جعل زكي نجيب محمود يقطع في معرض إجابته عن السؤال: ماذا تعني الثقافة؟ بأن التعريفات لهذا المفهوم تنوعت وتكاثرت "حتى أصبحت أمراً تمجه النفس"(٤).

لكن ربما تكون تلك الكثرة وهذه البلبلة أدعى إلى التصدي من جديد للمفهوم، ولو فقط من باب أن "المبدأ إنما يحتاج إلى التحديد بعد ظهور هرطقة ما"(٥) كما قرر ت س إليوت حينما كان بصدد مناقشة المفهوم ذاته: الثقافة. هذا علاوة على الحاجة المنطقية إلى التحديد المفهومي لما يخلقه من وضوح معرفي وعملي. وما يمكن أن يقود إليه غياب ذلك التحديد من ضبابية مفهومية تخلق إرباكاً معرفياً وتطبيقياً، وما يمكن أن يجره ذلك من أن "يجعل شخصاً يؤمن بالمفهوم ويحارب المصطلح، والعكس"(٦).

وعلاوة على ذلك وفوقه في الأهمية -خاصة فيما يتعلق بتعريف الثقافة- فإن التعريفات تعد أساسية ومفتاحية لكل ما يليها من تنظير، بل وربما لأنها كذلك تكون ناتجة عن التنظير وبلورة له ومشتملة إياه **encapsulation**. فالتعريف، ورغم أنه عادة ما يتصدر الدراسات والبحوث، وهو ما يأتي من باب الترتيب المنطقي للأشياء، إلا أنه لا يصاغ على هذه الصورة أو تلك إلا بعد أن يكون الباحث قد ألم بكل جوانب موضوعه وبلور فكره، والأهم من ذلك بعد أن يكون قد اتخذ موقفاً من موضوع دراسته. لذلك كان من الضروري أن نبحث تعريفاً للثقافة يلبي إحتياجاتنا إليه، وتستقيم معه رؤية الباحث للتغيير والتحديث الثقافيين وموقع المدرسة منهما.

لن نعرج للأصل اللغوي للكلمة سواء في اللغة العربية أو اللغات الأجنبية، فمعنى الكلمة هو ما يستخدمها الكاتب لتعنيه، حتى وإن افترق هذا المعنى عن معناها القاموسي، تماماً كما في حالة الأصل اللغوي لمصطلح الثقافة في اللغة العربية. كما أن في كتابات أخرى سابقة ما يغني الباحث عن القيام بتلك المهمة. وإذا كانت تعريفات الثقافة عند برهان غليون تتراوح بين مفهوم ضيق للثقافة يقصرها بالدرجة الأولى على النشاطات العقلية العليا والإنتاج الذهني عالي المستوى والمعترف به من قبل المتخصصين، ومفهوم ثان أقل ضيقاً يدمج في الثقافة كل النشاطات الذهنية الشعبية والرسمية الحية والموروثة، ومفهوم ثالث أكثر شمولاً يحاول أن يربط الثقافة بكل النشاطات الذهنية والجسدية التي تخلق لدى جماعة معينة طريقة متميزة في السلوك والحياة(٧)، أو تتراوح بين "الثقافة العالية" أو الراقية التي يقول بها ت س إليوت وماتيو أرنولد -باعتبارها "ثقافة الصفوة والطبقة الأرستقراطية عند الأول، و"الاحتكاك مع أفضل ما أنتجه العالم من فكر" عند الثاني- والثقافة "العادية" عند رايموند ويليامز، فإننا معنيون في الأساس بمفهوم الثقافة الشامل عند غليون والثقافة العادية عند ويليامز.

ثانياً: تعريف الثقافة في الأنثرولوجيا الغربية وحدوده

كما هي العادة في العلم، وفي مثل موقف مفهوم الثقافة، عندما تكثر التعريفات والمنظورات وتتناطح، تظهر التصنيفات لرد الكثرة إلى واحدية واختزال التعدد إلى قلة، بما يعين الباحثين والقراء على التعامل مع أمثال تلك المفاهيم الأخطبوطية متعددة الجوانب والمقاربات. وفيما يلي سوف نجمع بين عدد من هذه التصنيفات من أجل العرض الموجز لتعريفات الثقافة المتداولة(٨).

أولا هناك التعريفات الوصفية، وهي تعريفات تعدادية تقوم على تعداد محتويات الثقافة ووصف مفرداتها وموضوعاتها وتركز على الثقافة باعتبارها كل شامل تتعدد محتوياته ومظاهره. والثقافة هنا هي كل الأنشطة والعادات والأفعال وردود الأفعال والاستجابات والأعراف والمعايير والمعتقدات والمعارف والتنظيمات والأدوات والوسائل، إلخ. وأهم هذه التعريفات هو تعريف تايلور الذي قدمه في كتابه "الثقافة البدائية"، والذي يعد التعريف العمدة الذي اشتقت منه غالبية التعريفات التالية للثقافة، وينص على أن "الثقافة هي ذلك الكل المركب الذي يشتمل على المعرفة والمعتقدات والفن والأخلاق والقانون والعرف وكل القدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان من حيث هو عضو في مجتمع"(٩).

وهناك –ثانيا– التعريفات التاريخية التي تجعل من التراث الاجتماعي أو التقاليد بؤرة اهتمامها، وتبرز أن للبشر تراثاً اجتماعياً، إلى جانب تراثهم البيولوجي، وهذا التراث ينبع من عضويتهم في جماعة لها تاريخها، غير أنها تصور الثقافة على أنها استاتيكية جامدة. ومن أمثلتها تعريف سابير للثقافة بأنها "مجموعة الممارسات والمعتقدات المتوارثة اجتماعياً التي تحدد جوهر حياتنا"، أو أنها "الميراث الاجتماعي" وحسب كما عند مالينوفسكي، أو "الوراثة الاجتماعية" كما عند لنتون، أو "التراث الاجتماعي" كما ذهب ماكيفر وبيدج. وهناك –ثالثا–

التعريفات المعيارية التي تنظر إلى الثقافة على أنها قاعدة أو طريقة أو أسلوب، ومنها تعريف ويسلر للثقافة بأنها "أسلوب حياة تتبعه الجماعة، ويضم كل الإجراءات الاجتماعية المقننة وكل مجموعات المعتقدات والإجراءات التي تتبعها الجماعة". ومن هذا النوع من التعريفات أيضاً ما يبرز أهمية القيم والمثل مثل تعريف توماس للثقافة بأنها "القيم المادية والاجتماعية لأي جماعة من الناس، سواء أكانت متوحشة أم متمدينة، وهي نظمهم وأعرافهم واتجاهاتهم وردود أفعالهم".

وإلى جانب ما سبق هناك التعريفات السيكولوجية أو السلوكية أو الإشباعية التي تركز على الغرض من الثقافة وهو إشباع حاجات الأفراد والتغلب على مشكلاتهم من أجل تحقيق التكيف والتوافق. ويمكن النظر للثقافة، وفقاً لتلك التعريفات، على أنها محصلة التفاعل بين الفرد والبيئة الاجتماعية والمادية. ومن هذه التعريفات أيضاً ما يركز على الثقافة باعتبارها عملية تكيف وتوافق وأداة لحل المشكلات مثل تعريف فورد بأنها "قواعد تحكم السلوك الإنساني وتعطي حلولاً للمشكلات الاجتماعية". ومن هذه التعريفات أيضاً ما يهتم في الثقافة بعنصر التعلم الإنساني ومن أمثلتها تعريف بندكت بأنها "الاصطلاح السوسيولوجي للسلوك المكتسب، ذلك السلوك الذي لا يكتسبه الإنسان بالميلاد ولا تحدده خلاياه الوراثية مثلما الحال عند الدبابير أو النمل، لكنه سلوك لابد أن يتعلمه من جديد الجيل الصغير من الجيل الأكبر منه".

وهناك أيضاً التعريفات البنيوية التي تنظر إلى الثقافة باعتبارها إحدى البنى الاجتماعية، وإلى علاقتها بغيرها من البنى الاجتماعية، وتؤكد على العلاقات البنيوية التنظيمية المتبادلة بين مظاهر الثقافة المختلفة. كما تتميز بتجريدها للثقافة، بمعنى فصلها عن حامليها. إذ أن الثقافة بموجب هذه التعريفات نموذج من المفهومات التي تفسر السلوك، لكنها ليست السلوك نفسه، وخطة عمل للحياة وليس الحياة ذاتها، وتحدد ردود أفعال الناس لكنها ليست في ذاتها ردود الأفعال تلك. ومن

أمثلة هذه التعريفات تعريف دولارد للثقافة بأنها "العادات المجردة [عـن حامليهـا] والمرتبطة ببعضها بعضاً لجماعة اجتماعية ما". وهناك أيضاً التعريفـات التطوريـة أو النشوئية التي تفسر أصل ونشأة الثقافة أو تجيب عن التـساؤل: كيـف نـشأت الثقافة، وما العوامل التي أدت إلى نشأتها؟ وهذه التعريفات تنظر إلى الثقافـة علـى أنها منتج، ومنها تعريف جروفز بأنها "نتاج للتفاعل الإنساني" وتعريف هيرسكوفيتز بـأنها "ذلك الجزء من البيئة الذي صنعه الإنسان .

وفضلاً عما سبق ينظر الاتجاه الرمزي إلى الثقافة على أنها نظام من الرموز تشترك فيه جماعة من الناس وتنتقل إلى الأجيال التالية. والثقافة بذلك تقـوم علـى معاني معزوة عسفاً واعتباطاً يشترك فيها المجتمع. وانطلاقاً من هذه الرؤيـة فـإن ما يميز الإنسان هو قدرته على الترميز، أي قدرته على أن يجعل من شيء ما يرمز لشيء آخر، ومثال ذلك اللغة، وهو ما يمكن الإنسان من التعلم من خبـرات ونتـاج تجارب الآخرين وتخزين معارف الأجيال السابقة. من هذه التعريفات تعريف ديفـز: "الثقافة هي أنماط التفكير والسلوك التي يمكن أن نلمسها في التفـاعلات الـصريحة والتي تنتقل عن طريق الرموز"، وتعريف وايت بأنها "الأشياء والأفكار ذات المعنـى والتي تدرس في إطار غير شخصي". هذه التعريفات تركز علـى الجانـب الرمـزي في الثقافة. والثقافة بذلك بدأت عندما استخدم الإنسان الرموز التي ساعدت في نقـل الثقافة من جيل لآخر، بطريقة أسهل منه عندما كان يعتمد على المحاكاة والتقليد.

ومن الاتجاهات الحديثة في مقاربة الثقافة اتجاه سيمياء الثقافة الذي يعتبـر الظواهر الثقافية موضوعات تواصلية وأنظمة دلالية يمكن معاينتها من خلال ثلاثـة مستويات متداخلة: مستوى البنية وفيه يـتم رصـد العلامـات الفرعيـة الداخلـة في الظاهرة الثقافية، ومستوى الدلالة وفيه يتم الكشف عن دلالة هـذه العلامـات، ومستوى التداول وفيه يتم البحث عن إمكانات انتشار وتداول وتناقل هذه العلامـات بين حامليها من خلال التعرف على المواقف التي تستعمل فيها. ومن هذه الاتجاهات

الحديثة كذلك الاتجاه التأويلي الذي قدمه الأنثروبولوجي البريطاني كليفورد جيرتز وينظر إلى الثقافة على أنها شبكة من الدلالات منتجة المعنى ينسجها الإنسان حول واقعه الاجتماعي وأن تحليل الثقافة من هذا المنطلق ليس أمراً تجريبياً بل أمرا تأويلياً يستهدف البحث عن المعنى(١٠).

ويمكن أن نضيف إلى تلك التصنيفات ما يمكن أن نطلق عليه التعريفات العقلية، وهي تعريفات تنظر إلى الثقافة على أنها مركب من الأفكار أو العادات المتعلمة التي تكبح الدوافع وتميز الإنسان عن الحيوان. وهذه التعريفات هي الأقرب إلى المعنى اللغوي للثقافة في اللغات الأوربية والعربية، وهو المعنى المستمد من الصقل والتهذيب والتقويم. والثقافة بذلك تعني "عملية تراق نحو الكمال الإنساني، تتم بتمثل أفضل الأفكار التي عرفها العالم، وتطوير الخصائص الإنسانية المميزة"، أو هي "محاولتنا الوصول إلى الكمال الشامل عن طريق العلم بأحسن ما في الفكر الإنساني، مما يؤدي إلى رقي البشرية" كما عند ماتيو أرنولد، وكذلك في رؤية ت س إليوت للثقافة في علاقتها بالدين(١١). أو هي "مجموع عمليات الإعلاء والإبدال أو تكوين ردود الأفعال، إنها باختصار كُل شيء في المجتمع يؤدي إلى كف الدوافع والحيلولة دون إشباعها إلا بعد تحريفها" كما يقول روهيم(١٢).

ويمكن أن نضع في إطار هذه الفئة الأخيرة مفهوم "العقل" كما تطور في التراث العربي الإسلامي باعتباره ما يعقل صاحبه ويمنعه عما لا يليق وكماله "أن تنتهي قوة تلك الغريزة إلى أن يعرف المرء عواقب الأمور وآخرها، ويقمع الشهوة الداعية إلى اللذة العاجلة ويقسرها وهي القصوى والدرجة العليا". وفي إطار نفس هذا التراث ميز الإمام علي بن أبي طالب بين ما يسميه "العقل المطبوع" ويقصد به -على حد تفسير الإمام الغزالي- القدرة العقلية التي يولد الإنسان مزوداً بها والتي تميزه عن الحيوان والتي استعد بها لقبول العلوم النظرية وتدبير الصناعات الخفية، و"العقل المسموع" وهو أيضاً وفقاً لتفسير الغزالي العلوم التي تستفاد بالتجارب وإدراك عواقب الأمور وقمع الشهوات الداعية إلى اللذة العاجلة(١٣).

من العرض السابق لتعريفات الثقافة يتضح أن كل فئة من تلك التعريفات تقارب الثقافة من منظور أو مقاربة مختلفة ويكمن وراءها غاية بحثية مميزة. فالتعريفات الوصفية تعتمد على مقاربة حصرية تعدادية تستهدف جرد كل مكونات مفهوم الثقافة، ويمكن أن تفيد الباحثين عند التعامل مع الثقافات المختلفة، كما هو الحال عند التعامل مع الثقافات البدائية، وربما كان ذلك هو المبرر وراء ظهور قوائم جرد الثقافات. فهي تعريفات تضع الثقافة في شكل قوائم من الموضوعات أو الفئات مثل التنظيم أو الدين أو الاقتصاد أو طريقة الأكل، إلخ. لكن الوقوف فحسب عند حد وصف أو جرد مجموعة العادات والقيم وأساليب الحياة السائدة لدى جماعة ما، أو حتى عقد المقارنات بين المجتمعات، لا يقول شيئاً عن أسباب التباين والاختلاف بين المجتمعات فيما تتبناه من قيم وعادات وما تسلكه من أساليب حياة. طالما أن هذا الوصف لا يتطور إلى تحليل الأسباب الاجتماعية وراء ظهور تلك العادات والقيم في هذا المجتمع في تلك الفترة الزمنية.

ولعل ذلك ما نجحت التعريفات التاريخية في تفاديه بتركيزها على تاريخ الجماعة باعتباره أهم محددات الثقافات الإنسانية على اختلافها. فالتاريخ هنا من أهم العوامل التفسيرية التي يمكن في ضوئها تحليل واقع هذه الثقافات. والثقافة من هذا المنظور ناتجة عن تاريخ هذا المجتمع أو ذاك، وما اجتازه المجتمع من خبرات. ورغم أهمية البعد التاريخي في تناول الثقافة إلا أن التركيز المفرط عليه -كما هو الحال في تناول الثقافة العربية- يقود بالضرورة إلى ضرب من الحتمية والجمود. ذلك لأنه يجعل الواقع اليومي والممارسات المطردة، بل ويجعل الإنسان والمجتمع، رهن لتاريخ ربما لا تعرف عنه غالبية المجتمع شيئاً. إنه يكون بمثابة إفراط في التركيز على البعد الرأسي للثقافة والمجتمع على حساب البعد الأفقي لهما، المتمثل في الحاضر بكل تنويعاته وتشابكاته.

أما التعريفات السيكولوجية فتركز على وظيفة ومنشأ الثقافة في آن واحد.

فوظيفة الثقافة من منظور أصحاب هذه التعريفات تتمثل في التكيف مع الواقع الاجتماعي والفيزيقي وتحقيق إشباع الحاجات الأساسية للفرد، في حين يكون منشأ الثقافة هو التعلم والاكتساب عن طريق استقراء الفرد للمجتمع الذي ينتمي إليه. وهذان الجانبان في الثقافة على جانب كبير من الأهمية. فالأول يشدد على كون الثقافة وسيلية أداتية وظيفية، فهي وسيلة لإشباع الحاجات وأداة للتكيف ووظيفتها دمج الفرد في الجماعة، فيما يشدد الثاني على استبعاد الجانب البيولوجي الذي كان يسيطر على النظرة إلى ثقافات الشعوب والأمم قبل فرانز بواز فيما كان يعرف بفكرة السلالات التي كانت ترد الفروق بين البشر والأفراد إلى الفروق في القدرة العقلية والأخلاقية(١٤). لكن هذه التعريفات رغم أهميتها تلك لا تتضمن شيئاً عن كيفية حدوث التغير الثقافي، وعن المؤسسات والبنى والفعاليات المسئولة عن والقادرة على تغيير الثقافة. كما أنها تكاد توحد بين الإنسان والمجتمع الإنساني من جانب والحيوان والتجمعات الحيوانية من جانب آخر، فتبدو العادات والسلوكيات، بل والقيم والمثل الإنسانية، في تكونها ونشوئها لا تختلف عن تكون العادة ونشوئها لدى الحيوان، وهو ما يضفي سلبية كبيرة على دور الإنسان حامل هذه الثقافة، فهو هنا "يتقبل فقط ما يقع عليه من آثار، وتشكل الظروف سلوكه كما يشكل المثال قطعة الصلصال"(١٥). إلى غير ذلك من الانتقادات التي توجه إلى كافة التصنيفات والفئات الأخرى.

ثالثاً: تعريف الثقافة: بناء بعد هدم

إن أول ما تبرزه هذه التصنيفات، قبل التعريفات ذاتها، هو تجزيئية هذه التعريفات وأحادية الجانب فيها. فما هو وصفي لا يقدم شيئاً عن أصل الثقافة ونشأتها، وما هو تاريخي لا يقول شيئاً عن كونها متعلمة ومكتسبة، وما هو معياري يسكت عن النشأة، وهكذا. وفيما يركز أحدها على الثقافة بوصفها معايير، تركز أخرى عليها باعتبارها السلوك نفسه، وفيما يبرز بعضها بنيوية الثقافة

ووظيفيتها يشدد بعضها الآخر على كونها معطى مطلق. فكل هذا التعدد والتنوع وتلك الوفرة، وبدلاً من أن يكون فيها ما يغني عن اجتراح تعريف جديد، نجدها تُحدِث من الإرباك والبلبلة ما يدعو من جديد إلى التساؤل: ما هي الثقافة؟

إن الثقافة هي كل ذلك الذي جاء في هذه التعريفات على كثرتها وتعددها وربما تباعدها، فهي الأنشطة والعادات والأفعال وردود الأفعال والاستجابات والأعراف والمعايير والمعتقدات والمعارف والتنظيمات والأدوات والوسائل، وهي تاريخية من حيث تشكلها وتكونها، وهي قاعدة أو طريقة أو أسلوب للحياة يسم جماعة معينة، وهي بنية اجتماعية لها عناصرها المكونة وترتبط بغيرها من البنى الاجتماعية بعلاقات وظيفية، وهي منتج وعملية ورموز، هي كل ذلك مجتمعاً.

ومع ذلك فإن تحديدات الأبحاث الأنثروبولوجية الغربية -كما يذهب محمد عابد الجابري- لا تستقي مفاهيمها ولا تصوراتها من دراسة المجتمع العربي. بل من دراسة مجتمعات لا يجوز وضعها في مستوى واحد مع المجتمع العربي. سواء في الماضي أو في الحاضر[١٦]. وهو نفس ما شدد عليه مالك بن نبي في كتابه "مشكلة الثقافة". فبعد أن عرض الأخير للآراء والتعريفات الأنثروبولوجية الغربية المختلفة -كما فعلنا نحن توا- أردف قائلاً أنه "لا شك أن فيما عرضناه من آراء مختلفة إشارات ثمينة، لكن هذه الإشارات على الرغم من أنها لا تقدر بثمن، ليست في الحقيقة حلاً لمشكلتنا. فإن للمشكلات الاجتماعية نوعيتها التاريخية. وهذا يعني أن ما يصلح لمجتمع معين في مرحلة معينة من مراحل تاريخه، قد تنعدم فائدته تماماً بالنسبة له في مرحلة أخرى". وعليه يقرر أن كل مجتمع بحاجة إلى تكوين فهما مستقلاً وخاصاً به لطبيعة مشكلته الثقافية، أو فكرته عن الثقافة بصورة عامة، وذلك بحسب مرحلته التاريخية، وهو ما يحول دون استيراد الحلول الثقافية من مجتمع له مرحلته التاريخية المختلفة[١٧]. وعلى ذلك فإن ثمة اعتبارات واشتراطات لابد من وضعها في الاعتبار قبل التصدي لاجتراح تعريف للثقافة.

(١) بعد أن عرضت تصنيفها لتعريفات الثقافة قررت سامية حسن الساعاتي أن التعريف الجيد للثقافة يهتم بالإجابة عن ثلاثة أسئلة: ماذا؟ وكيف؟ ولماذا؟ يهتم الأول بماهية الثقافة ووصف محتوياتها ومكوناتها، في حين يعنى الثاني بديناميات الثقافة وتحليل وظائفها وعوامل تغيرها وانتقالها من جيل لآخر، بينما يتعلق الثالث بتفسير نشأة الثقافة وعوامل استمرارها وبقائها وتغيرها وفنائها[١٨]. وفي ضوء ذلك نقرر أن كثير من التعريفات السابقة، أو غالبيتها، ناقصة ولا تغطي كامل مفهوم الثقافة إلا مجتمعه على النحو السابق.

(٢) على أن أهم ما يجب وضعه في الاعتبار عند تعريف الثقافة، والذي يعد من أوجه التعقد في تعريفها عند مالك بن نبي، هو ضرورة النظر إلى مشكلة تعريف الثقافة من ثلاثة أبعاد: النفسية والاجتماعية والعلاقة بينهما حتى يتسنى فهم الثقافة ومشكلتها[١٩]. وهو بلغة الجابري تحديد العلاقات بين ثلاث دوائر عند مقاربة الثقافة: الاجتماعي والسياسي والثقافي. وهي العلاقات التي أشرنا منذ البداية إلى ضرورة حسمها[٢٠].

(٣) ومما له صلة مباشرة بالاعتبار السابق يرى مجموعة من الكتاب أنه داخل طوفان تعريفات الثقافة يمكن التمييز بين اتجاهين يتنازعان تعريف الثقافة: الأول ينظر إلى الثقافة على أنها تتكون من القيم والمعتقدات والمعايير والتفسيرات العقلية والرموز والأيديولوجيات وما شاكلها من المنتجات العقلية، فيما يشير الثاني إلى النمط الكلي لحياة شعب ما والعلاقات الشخصية بين أفراده وتوجهاتهم[٢١] وإذا كان أصحاب هذا الرأي لا يرون ضرورة في الجدل فيما إذا كانت الهياكل المؤسسية هي مصدر الثقافة أم أن الثقافة هي السبب في البنية، وإذا كان من الباحثين من يشبه هذا الجدل بعلاقة الأسبقية بين البيضة والدجاجة، مثل محمد عابد الجابري[٢٢]، فإن الباحث انطلاقاً من أهمية التغيير الثقافي في مجتمعاتنا وضرورة تحديد عناصر الثقافة المسئولة عن الجمود

الحالي، يرى ضرورة الفصل في هذا الجدل لصالح العلاقات والهياكل المؤسسية، وهو ما يجب أن يُضَمَن في أي تعريف للثقافة يرضي احتياجاتنا نحن إليه.

(٤) إن التعريف عموماً، وكما يقرر محمد عابد الجابري عند تعرضه لتعريف الثقافة، يكون محكوماً دوماً بالهدف الذي يريد الباحث أن يقرره أو يصل إليه[٢٣]. وبالنظر إلى كل أنماط التعريفات السابقة نجد أنها تقول بأن الثقافة شيء معطى وكأنها من صنع الطبيعة أو من فعل البيولوجيا. رغم أن أصحابها يرفضون ذلك صراحة. فتعريف الثقافة الذي يعدد مكوناتها دون الإشارة إلى كيف تتغير هذه المكونات، والتعريف التاريخي الذي يجعل من الماضي الحاكم المطلق للحاضر، إلى آخره. تعريفات تتجاهل إمكانية تغيير الثقافة والبنى والمؤسسات القادرة على تغييرها. إن هدفنا هو الخلوص ليس فحسب إلى إمكانية تغيير الثقافة، بل إلى أن الثقافة في تغير مستمر. وقبل ذلك إلى تحديد البنى والمؤسسات القادرة على تغييرها، وهو ما يجب أن يُبرز في أي تعريف للثقافة.

(٥) وإذا كان الطاهر لبيب يذهب إلى أن "تعريف الثقافة في المطلق غير ممكن، وإن أمكن فهو غير مفيد"[٢٤]، وانطلاقاً من خصوصية مشكلة الثقافة على نحو ما قرر ابن نبي والجابري ومن خصوصية الثقافة والمجتمع العربيين على نحو ما أسلفنا، فقد يحسن بنا قبل أن نضع تعريفنا للثقافة أن نعرض لما صاغه المفكرون العرب من تعريفات للثقافة شريطة أن تكون مغايرة للتعريفات الأنثروبولوجية السابقة ومعبرة عن واقع الثقافة والمجتمع العربيين.

في معرض إجابته عن السؤال: ماذا تعني الثقافة؟ وبعد أن أعرب عن ضيقه من كثرة وتعدد تعريفاتها، عرفها زكي نجيب محمود بأنها "كل شيء: طريقة العيش

في شتى جوانبه، أو مجموعة القيم التي توجه الإنسان وتسيره وتقدم له المعايير التي يوازن بها بين الأشياء والمواقف ليختار، أو مجموعة العلوم والمعارف وأحكام العرف والتقليد ... لكن المهم أن تكون الثقافة سارية في جسم الحياة العامة سريان الزيت في الزيتونة"[٢٥]. وهو بذلك يشدد على ضرورة تجاوز الهوة بين الثقافة المثالية والثقافة المعاشة. وإن كان صاحب هذا التعريف لا يضمنه شيئاً عن نشأة وتغير الثقافة والمؤسسات والبنى المسئولة عن تبلور أية ثقافة على ما هي عليه في الحاضر، إلا أنه يعبر على طول صفحات كتابه الذي أخذ منه هذا التعريف عن رؤية حتمية مفادها أن التراث، بشقيه العقيدي والتاريخي، هو المسئول عن الواقع الراهن للثقافة العربية، وهو رأي منتشر بين قطاع كبير من المفكرين العرب. كما سيأتي تفصيل ذلك في الفصل التالي.

وبعد فحص مفهوم الثقافة من كافة المنظورات خلص محمد حافظ دياب إلى أنه يمكن النظر إلى الثقافة باعتبارها "منظومة كلية من الرموز والدلالات التي يشارك فيها الأفراد والجماعات، عبر سلوكيات أو مواقف. يتم تداولها وتناقلها عن طريق التنشئة والتعليم وكمحصلة للعلاقة مع تكوينها الاجتماعي. سواء منها ما يتصل بالعمل والإنتاج، أو العلاقات الاجتماعية، أو الأفكار، بما يشي بعدم تماثلها وتجانسها، بالنظر إلى تجادل قوى جماعتها من طبقات وفئات ذات مصالح متناقضة". ذلك أن تناول الثقافة سوسيولوجياً يبرز تجادل ثلاثة مكونات داخل الممارسة الثقافية: أنماط الإنتاج الفكري باعتبارها المواد الخام، والتكوين الاجتماعي الذي يمثل إطار هذه المواد، ثم الحاملون لهذه المواد من أفراد وجماعات باعتبارهم محولين لها في أشكال متجاذبة أو متنافرة حسب علاقاتهم بالتكوين[٢٦].

أما مالك بن نبي فقد عرف الثقافة بأنها "مجموعة من الصفات الخلقية والقيم الاجتماعية التي تؤثر في الفرد منذ ولادته وتصبح لاشعورياً العلاقة التي تربط سلوكه بأسلوب الحياة في الوسط الذي ولد فيه"، وبذلك تصبح الثقافة هي المحيط

الذي يشكل فيه الفرد طباعه وشخصيته والمحيط الذي يعكس حضارة معينة[٢٧]. وهذا التعريف يشدد على دور الثقافة في تشكيل السلوك وأسلوب الحياة، أو ما يسميه البعض وظيفة الثقافة باعتبارها "قالب" template، حيث يذهبون إلى اعتبار الثقافة مجموعة من السلوكيات المتعلمة التي يشترك فيها مجتمع إنساني معين والتي تعمل بمثابة قالب (بمعنى أن لها شكلاً ومحتوى يمكن التنبؤ به) يشكل السلوك والوعي داخل هذا المجتمع من جيل إلى جيل. وعلى ذلك فإن الثقافة تكمن في كل من السلوك المتعلم وكذلك في القالب أو الوعي التشكيلي السابق على السلوك، بمعنى أن القالب الثقافي يكون سابق في الوجود على مولد الأفراد. وتعريف ابن نبي هذا، ورغم أنه كان واعياً بأن يأتي مغايراً للتعريفات الأنثروبولوجية الغربية ومعبراً عن الواقع العربي إلا أنه لا يختلف كثيراً عما سبق أن عرضناه من تعريفات أنثروبولوجية، لكنه ينفرد بإبراز جانب الثقافة التشكيلي للسلوك.

وقد حدد الطاهر لبيب خصائص أربع يمكن اعتبارها حداً أدنى للتعريف الأنثروبولوجي للثقافة، وهي في ذاتها تعريف للثقافة: أولها أنها مجموعة من المعطيات الفكرية والعاطفية والمادية التي يختلف الباحثون في طريقة تحديدها وتحليلها، ولكنها تحتفظ بكلية ترابط هذه المعطيات، ترابطاً يكسبها دلالتها ولا تفسر خارجه. وثانيها تميز هذه المعطيات بالتشكل، الذي يختلف قوة ومرونة حسب الحالات، فالقانون مثلاً يأخذ شكلاً أكثر صلابة من الأساليب الفنية أو أساليب المعاملات اليومية بين الأشخاص. وثالثها التعلم، على اعتبار أن ما هو ثقافي لا يورث بيولوجياً وإنما عن طريق الأخذ والاستيعاب الاجتماعي. ورابعها المشاركة، بمعنى اشتراك عدد من الأفراد قلوا أم كثروا في الثقافة الواحدة[٢٨]. وأهم ما في هذا التعريف أو في هذه الاشتراطات تأكيدها على أن الثقافة لا تفسر إلا من داخلها، وهو ما يعني ضرورة فصل مكونات الثقافة وتحديد العناصر الأكثر

تأثيراً في تشكل الثقافة وتغيرها. وهو ما سنذهب إلى تفصيله بعد قليل، وما سيفيد في وضع قضية التحديث الثقافي وموقع المدرسة منها في الإطار الاجتماعي الأوسع في الفصل الأخير.

يعرف برهان غليون الثقافة بأنها "جملة الأنماط (القيم والقواعد والأعراف والتقاليد والخطط .. إلخ) التي تبدع وتنظم لدى جماعة ما حقل الدلالات (العقلية والروحية والحسية) وتحدد بالتالي لدى هذه الجماعة أسلوب استخدامها لإمكانياتها (البشرية والمادية) ونوعية استملاكها بيئتها"، وأنها "مظهراً للوعي الذي يستوعب الإنسان من خلاله، فرداً أو جماعة، العالم ويفهمه ويجعله شفافاً أي قابلاً للتمثل في الذهن"، إلى جانب كونها "استجابة لواقع موضوعي قائم خارج الذهن يفرض نفسه بصرف النظر عن الفكرة أو الصورة التي يصنعها له الوعي". وهذا الوعي وذلك الواقع لا يخلقان الثقافة إلا عبر المجتمع والجماعة باعتبارهما صيرورة تاريخية، أي كياناً متبدلاً ومتغيرا ومستقراً في الوقت ذاته. فمن خلال الاجتماع يصبح الوعي الذاتي وعياً جماعياً، أي مستقلاً عن وعي الأفراد، ويصبح الواقع الموضوعي الخارجي واقعاً تاريخياً، واقعاً ذاتياً أو للذات، خاصاً بخبرة الجماعة وبما تصنعه منه. ومن خلال هذه العلاقة الاجتماعية والتاريخية بين الوعي والوجود، بين الذات والموضوع، يولد واقع جديد، أو بنية موضوعية خاصة تؤثر في الوقت ذاته في طريقة عمل الوعي كذات فاعلة، أو كفعل إدراك، وفي طبيعة الواقع الخارجي، هي ما نسميه ثقافة[٢٩].

معنى ذلك أن الجماعة من خلال إنتاجها لوجودها كوجود اجتماعي تخلق أنماطاً متمايزة من الوعي والسلوك ومنظومات قيم وقواعد اجتماعية وعقلية مرتبطة بالحقبة وبالبيئة وبالظروف العامة لتشكلها. والثقافة هنا إلى جانب كونها استجابة لواقع خارجي تمثل في الوقت ذاته وعياً جماعياً، أو عقلاً جماعياً بلغة دوركيم، يتم من خلاله النظر إلى الكون الاجتماعي والفيزيقي والتعامل معه. ونحن

بذلك نقترب رويداً رويداً من رؤيتنا للثقافة التي نود تضمينها في تعريفنا لها. وما أضافه هذا التعريف في هذا السبيل هو أن الجماعة من خلال إنتاجها لوجودها الاجتماعي تخلق الثقافة، وبعد تشكلها تفرض تلك الثقافة نفسها على أفراد الجماعة فينظرون من خلالها إلى العالم المادي والاجتماعي. ورغم ما يبدو في ذلك من حركة جدلية إلا أن الحلقة الأولى في تشكل الثقافة، وبالتالي تغييرها، هي أنماط الاجتماع.

أما محمد عابد الجابري فيعرف الثقافة بأنها "ذلك المركب المتجانس من الذكريات والتصورات والقيم والرموز والتعبيرات والإبداعات التي تحتفظ لجماعة بشرية تشكل أمة أو ما في معناها بهويتها الحضارية في إطار ما تعرفه من تطورات بفعل ديناميتها الداخلية وقابليتها للتواصل والأخذ والعطاء"، ويستطرد قائلاً أن الثقافة بذلك تكون المعبر الأصيل عن الخصوصية التاريخية لأمة من الأمم، وعن نظرة هذه الأمة إلى الكون والحياة والموت والإنسان ومهامه وقدراته وحدوده وما ينبغي أن يعمل وما لا ينبغي أن يأمل(٣٠). إن ما بعد علامات التنصيص في تعريف الجابري لهو أهم في تعريف ومقاربة الثقافة مما هو بين علامات التنصيص تلك، وهو ما سيتأكد من تعريفنا للثقافة. وهذا التعريف قريب مما يقول به صامويل هنتنجتون من أنه "يكون لدى شعوب الحضارات المختلفة وجهات نظر مختلفة متباينة عن العلاقات بين الرب والإنسان، وبين الفرد والجماعة، وبين المواطن والدولة، وبين الأبناء والآباء، وبين الزوج والزوجة، وكذلك وجهات نظر مختلفة عن الأهمية النسبية للحقوق والمسئوليات، والحريات والسلطة، والمساواة والتراتبية، وهذه الفوارق نتاج قرون، ومن ثم لن تختفي سريعا"(٣١).

وها نحن نتقدم أكثر فأكثر على طريق تعريف الثقافة بالاشتراطات والاعتبارات التي سبق أن حددناها. فالثقافة هي المعبر الأصيل عن الخصوصية التاريخية لأمة من الأمم. والأهم من ذلك أنها تمثل رؤية للعالم أو نظرة للكون تحدد

ما هو عقلاني وما هو غير عقلاني، ما هو مقبول وما هو غير مقبول، وتحدد كيف يكون الإنسان وما هو دوره في الحياة وما هي تطلعاته، وما إلى ذلك.

وقريباً من هذا الخط الفكري يرى عبد الحليم قنديل أن "الثقافة أو الحضارة بمعناها الشامل تتضمن تقاليد النظر إلى الكون والوجود والحياة والإنسان والبناء الفكري والقيمي الممتد تاريخياً وعلاقات الإنتاج وطرق التنظيم السياسي والاجتماعي، ولكل حضارة أو ثقافة منطق داخلي لا يفهم بمعزل عن تكوينها التاريخي وحدود التأثر بالحضارات والثقافات الأخرى"(٣٢). وفي الاتجاه ذاته عرف محمود أمين العالم الثقافة بأنها "الرؤية العامة للعالم، أو المعرفة بالمعنى الشامل، أي الامتلاك النظري والوجداني والروحي والعلمي والتقني لحقائق الواقع الطبيعي والاقتصادي والاجتماعي والإنساني عامة، وهو ما يتجلى بمستويات مختلفة في شكل السلطة ونمط الإنتاج والمعرفة والعمل والسلوك السياسي والمجتمعي والأخلاقي والقيمي والإبداعي عامة"(٣٣).

هذان التعريفان ينقلانا إلى منظور أرحب للثقافة باعتبارها رؤية للعالم تميز مجتمع أو أمة بعينها، تكونت تاريخياً، وتؤثر كما تتأثر بطرق التنظيم الاجتماعي والسياسي والاقتصادي.

وتأسيساً على ما سبق من عرض ونقد التعريفات الأنثروبولوجية، واعتماداً في المقام الأول على ما أفرزه التناول العربي من تعريفات للثقافة أقرب لطبيعة المجتمع العربي والثقافة العربية وأقرب قبل ذلك إلى رؤية الباحث للثقافة وما يجب أن يكون عليه تعريفها، يمكن الخلوص من ذلك كله إلى تعريف الثقافة بأنها:

رؤية للعالم بما في ذلك الإنسان والعالم المادي والاجتماعي، بما هي مجموعة التصورات والرؤى والمعتقدات الأساسية التي تكون لدى الفرد أو المجتمع عن الواقع والحياة الاجتماعية، تشترك فيها جماعة اجتماعية معينة صغرت أم

كبرت، فتحدد لها أسلوب الحياة وطريقة التفكير والشعور والاعتقاد، وتطبع تفكير أفرادها فيما يجب أن يكون عليه الفرد والمجتمع، وما هو مقبول أو غير مقبول، عقلاني أو غير عقلاني، متوقع أو غير متوقع في المواقف الاجتماعية المختلفة، وتنعكس في شكل أفعال وتصرفات وعادات وتفضيلات وتوقعات الأفراد، وهي ليست من فعل البيولوجيا، كلون العين أو شكل الأنف مثلاً، وإنما نتاج لتاريخ وحاضر المجتمع، وعلى الأخص شكل تنظيم المجتمع ونوع العلاقات السائدة فيه في الماضي والحاضر، تماماً كما تؤثر في هذا الشكل، ورغم- أو بالأحرى نتيجة لـ- تاريخية رؤية العالم تلك فإنها متغيرة تبعاً لشكل تنظيم المجتمع وما يطرأ من تغييرات على نمط العلاقات بين الأفراد.

يجيب هذا التعريف عن السؤال: ما الثقافة؟ فهي رؤية العالم وتقاليد النظر إلى الكون، وهي مجموعة من التصورات والمعتقدات الأساسية، كما يحدد علاقة الثقافة بما هي كذلك بالفعل والشعور والإدراك الإنساني، فهي التي تحدد أسلوب الحياة وطريقة التفكير والشعور والاعتقاد. بل والأهم من ذلك كله أن التعريف المتبنى للثقافة يقطع بأن الثقافة وإن كانت تؤثر في تنظيم المجتمع ونوع العلاقات فيه، إلا أنها ناتجة في الأساس عن هذا التنظيم وتلك العلاقات، وأن المفتاح إلى تغيير الثقافة يكمن في تغيير تنظيم المجتمع ونمط العلاقات السائد فيه. فالثقافة دالة لتنظيم المجتمع والعلاقات بين الأفراد والجماعات.

لكن هل يجب أن يُضَمن تعريف الثقافة كل هذه الجوانب؟

إن تعريف مفهوم كمفهوم الثقافة لا بد، كما أكدنا من قبل، أن يتخذ موقفاً من عملية تغير الثقافة، والمؤسسات أو البنى المسئولة قبل غيرها عن الواقع الحالي للثقافة وبالتالي تغيرها. فمجرد السكوت عن ذلك يظهر الثقافة وكأنها شيء ناجز غير قابل للتغيير ويفتح الباب لمن يعتبرونها من نتاجات البيولوجيا البشرية،

أو الاجتماعية على أقل تقدير. فمثلاً تايلور صاحب التعريف العمدة للثقافة الذي ذكرناه من قبل كان من أشد أعداء جمود الثقافة أو أن تكون غير قابلة للتغير، بل وذهب إلى رفض تلك القطيعة المصطنعة بين ما يسمى الثقافات البدائية والثقافات الحديثة، وأكد على أن الفرق بين الثقافتين ليس سوى فرق في درجة التطور وليس فرقاً في النوع. ورغم ذلك فإن اقتصاره في تعريف الثقافة على مجرد تعديد مكوناتها، وإن لم يقل بحتمية هذه الثقافة لهذا المجتمع، فإنه يترك الباب مفتوحاً لمثل هذا التفسير. فالقول بأن الثقافة هي "ذلك الكل المركب الذي يشتمل على المعرفة والمعتقدات ..." وفقط يجعل من هذا المركب قدراً مقدوراً وحتماً مقضياً على أبناء هذه الثقافة أو تلك. فالسكوت عند هذا الحد في تعريف الثقافة يجعل القارئ يتساءل: وهل من سبيل إذن إلى تغيير ذلك؟

رابعا: خصائص الثقافة: تمييزات لا بد منها

لكن مفهوم الثقافة لا يكتمل عرضه من خلال التعريف وحسب. فما التعريف إلا جزءا من المفهوم لا بد وأن يُكمل بغيره من جوانب المفهوم. ومن جوانب مفهوم الثقافة التي يجب الإلمام بها: هل الثقافة مادية أم مثالية؟ واحدة أم متعددة؟ مكتسبة أم موروثة؟ هل الحاكم في تشكيل الثقافة الماضي أم الحاضر؟ هل الثقافة ظاهرة فردية أم جماعية؟

عرض أصحاب كتاب "نظرية الثقافة" لعدد من الثنائيات التي تقرر تناول الثقافة: الثقافة في مقابل البنية، والتغير في مقابل الاستقرار، والدينامية في مقابل الاستاتيكية، والمنهجية الفردية في مقابل الجمعية، والطوعية في مقابل الجبرية، والطبيعية في مقابل الرسمية، والموضوعية في مقابل الذاتية، والحقائق في مقابل القيم، والوحدات الصغرى في مقابل الكبرى، والمادية في مقابل المثالية، والعقلانية في مقابل اللاعقلانية[٣٤]. ولا يرى هؤلاء الكتاب ضرورة في الانحياز إلى أي من

جانبي تلك الازدواجيات، كالانحياز للمنهجية الفردية في مقابل الجمعية مثلاً أو الثقافة في مقابل البنية. ذلك لأن تلك الازدواجيات -في رأيهم- وإن كانت تفيد في بعض الأحيان باعتبارها تقسيمات تحليلية، بمعنى أنها تفيد فقط عند استخدامها بغرض دراسة الثقافة من جوانبها المختلفة، إلا أن الأخذ بأيها يفتعل إشكاليات لاحاجة لها في العلم الاجتماعي.

لكن خلافاً لذلك يرى الباحث أن حسم تلك الإشكاليات، أو بالأحرى اتخاذ موقف منها بتغليب هذا الجانب أو ذاك يعد أمراً ضرورياً لا مفر منه لأية نظرية في الثقافة والتغير الثقافي. مع التأكيد على أن الانحياز إلى جانب ما في إحدى هذه الازدواجيات، ولتكن الثقافة في مقابل البنية، يفرض اختيارات بعينها عند اتخاذ موقف من بقية الثنائيات. فعلى سبيل المثال إذا كنت من أنصار البنية في مقابل الثقافة، كما يذهب البحث الحالي، فإن ذلك يفرض عليك مثلاً أن تنحاز إلى المنهجية الجمعية دون الفردية وإلى الحقائق دون القيم وإلى الوحدات الكبرى دون الصغرى وإلى المادية دون المثالية، وهكذا. وهو ما يمكن أن نطلق عليه شرط الانسجام والاتساق داخل النظرية الواحدة. مؤدى ذلك أن الموقف من الازدواجية الأولى يستتبع مواقف محددة من الازدواجيات الأخرى. فالقول بأن البنية هي العلة والثقافة هي المعلول يستتبع عدم الفصل بين دراسة القيم- المعلول- والعلاقات الاجتماعية وأنماط التنظيم والمؤسسات، باعتبارها العلة. وذلك بدوره يفرض علينا أن نكون من أنصار المنهجية الجمعية، فالأفراد في تلك الحالة لا يكونوا إلا نتاجاً للبنية والعلاقات والمؤسسات.

(١) الثقافة بين التحيزات والعلاقات:

تتعدد مكونات الثقافة على نحو ما رأينا إلى الدرجة التي تجعلها تشمل كل شيء في المجتمع مادياً كان أو غير مادي. وقد درج علماء الاجتماع على التمييز داخل مركب الثقافة بين جانبها غير المادي (العقلي) وجانبها المادي (الاجتماعي).

فأية ثقافة أو نمط حياة يكون عبارة عن تركيبة حية من التحيزات الثقافية والعلاقات الاجتماعية. تشير التحيزات الثقافية إلى القيم والمعتقدات المشتركة، أما العلاقات الاجتماعية فتعني أنماط العلاقات الشخصية بين الأفراد. ولا يجد البعض ضرورة في الجدل بين ما إذا كانت الهياكل المؤسسية هي مصدر الثقافة، بما هي القيم والمعتقدات أو المنتجات العقلية، أم أن الثقافة بما هي كذلك هي السبب في البنية. ويرون عوضاً عن هذا الجدل بين المؤسسات الاجتماعية والتحيزات الثقافية، أن كل من القيم والعلاقات الاجتماعية يعتمد تبادلياً على الآخر ويقويه، ذلك أن المؤسسات تولد مجموعات متمايزة من التفضيلات، في حين يأتي الالتزام بقيم معينة ليضفي الشرعية على الترتيبات المؤسسية التي ولدت تلك التفضيلات(٣٥).

ومع الإقرار بأن أي تغير يطرأ على أي مكون من مكونات الثقافة يستتبع بالضرورة تغييرات في كافة المكونات الأخرى، فإن الباحث يميل على خلاف ذلك إلى الأخذ بأن البنى والمؤسسات والعلاقات الاجتماعية -الثقافة المادية- هي الأصل في تقرير القيم والمعتقدات والتصورات والتحيزات الثقافية: الثقافة بمعناها العقلي المجرد. وهو ما يعني أن تغيير الثقافة بمعناها الأخير يكون ممكناً فقط في حال التدخل على مستوى المؤسسات والبنى والعلاقات الاجتماعية، وتحديداً شكل تنظيم المجتمع. ولو أردنا أن نقف موقفاً وسطاً لقلنا بضرورة التمييز بين عمليتي تشكيل الثقافة وتبريرها. ففي عملية تكون الثقافة وتشكلها الأولي تكون البنية والمؤسسات وما تفرزه من علاقات هي الحاسمة في تقرير التحيزات الثقافية، في حين أنه في عملية تبرير أو شرعنة أو عقلنة تلك العلاقات بعد أن تشكلت تلعب التحيزات الثقافية الدور الفاعل. بمعنى أن المؤسسات والعلاقات هي ما يعطي للثقافة شكلها، وأن هذه الثقافة من أن تتشكل حتى تميل إلى إعادة إنتاج نفسها من خلال ما أحدثته في شخصيات الأفراد من قيم ومعتقدات وتفضيلات ورؤى للعالم تبرر وتشرعن تلك البنية.

(٢) الثقافة بين الواحدية والتعدد:

تعددت منظورات الثقافة من حيث واحديتها في مقابل تعددها، بين من يؤكد على التمايز الثقافي لأصغر التجمعات البشرية كالأسرة أو المدرسة أو القرية ومن يذهب إلى وحدة الثقافة التي تلحم بني البشر معاً رغم اختلافات شروط الاجتماع والجغرافيا والتاريخ. وعموماً يمكن إيجاز الآراء حول مدى عمومية الثقافة بأن لكل شعب ثقافة تميزه عن غيره من الشعوب، وأنه في إطار تلك الثقافة تتعايش ثقافات فرعية كالثقافات المحلية، والثقافة الرسمية والشعبية، وثقافات الطبقات والفئات والشرائح الاجتماعية، إلى جانب وجود أنماط ثقافية مختلفة بصرف النظر عن التشريح الجغرافي والاجتماعي. وبما يتجاوز ثقافات المجتمعات تلك هناك ثقافة إنسانية تنتظم البشر جميعاً على اختلاف مجتمعاتهم، فالثقافة استجابة للظروف الاجتماعية ووسيلة وأداة لإشباع الحاجات الإنسانية. وبين هذا وذاك هناك حالات ثقافية عابرة للمجتمعات كما في ثقافة الفقر أو الثقافة المتخلفة أو ثقافة أمة من الأمم التي ترادف مفهوم الحضارة.

(٣) الثقافة بين الكسب والبيولوجيا:

فيما قبل علم الأنثروبولوجيا كانت الفروق بين المجتمعات تفسر في ضوء السلالة كما عند أرسطو أو الجغرافيا والمناخ أو الطوبوغرافيا كما عند بودان ومونتسكيو. وحتى في الوقت الحاضر ما زال ثمة من يقحم البيولوجيا في تفسير التطور الاجتماعي للمجتمعات مثل النظرية الداروينية الاجتماعية التي هيمنت على العلم الاجتماعي في الربع الأخير من القرن التاسع عشر والربع الأول من القرن العشرين، ثم أعيد إحياؤها في سبعينيات القرن العشرين تحت اسم البيولوجيا الاجتماعية، والتي تنظر إلى الفوارق بين البشر والأفراد والمجتمعات والأمم، بل الشركات، على أنها فروق تضرب بجذورها في الطبيعة، وتفسر العالم الاجتماعي في ضوء قانون البقاء للأصلح: الأصلح وراثياً وليس بالتعلم[٣٦].

لكن في مقابل ذلك تؤكد كل تعريفات الثقافة السابقة، حتى غير السيكولوجي منها، على حقيقة أن الثقافة مكتسبة ومتعلمة وليست غريزية أو بيولوجية، أو أنها على أسوأ الفروض شكل من الوراثة الاجتماعية. فالإنسان الفرد يكتسب ثقافة مجتمعه عن طريق آليات التعلم والتنشئة ومن خلال التفاعل الاجتماعي مع بيئته المادية والاجتماعية، وفي أثناء إشباع حاجاته الأساسية والاستجابة للمثيرات البيئية والمجتمعية. فالأوضاع المادية البيئية والاجتماعية الخارجية -كما يقول ميكائيل كيرني- هي القوى الحقيقية التي تشكل الأفكار كما يستجيب بها العقل المدرك[٣٧].

بل إن مفهوم الثقافة نفسه ظهر مع فرانز بواز وتلامذته ليحل محل العرق أو السلالة باعتبارها مصدر الفروق الخاصة بالقدرة العقلية والأخلاقية بين الجماعات. حيث كانت القضية المحورية لدى بواز وتلامذته هي أن الفروق بين البشر والجماعات ناشئة عن الثقافة وأن الثقافة مكتسبة ومتعلمة، والتأكيد بالتالي على واقع المرونة البشرية ومرونة الثقافات[٣٨]. وإذا كان الفضل في إحلال مفهوم الثقافة محل فكرة السلالة والعرق يعود لفرانز بواز، فإن الفضل في تأكيد حقيقة أن الثقافة مكتسبة ومتعلمة يعود إلى علم الأنثروبوجيا بوجه عام. فقد جاء "تحرير الثقافة من البيولوجيا" على رأس الإضافات التي حققتها الأنثروبولوجيا للثقافة، فمعظم الكتابات الأنثروبولوجية جاءت مؤكدة على حقيقة أن الثقافة مكتسبة ومتعلمة، عن طريق البيئة المادية والاجتماعية، وليس عبر المؤثرات البيولوجية، وأنها تنتقل عن طريق التنشنة والتفاعل مع المحيط المادي والاجتماعي[٣٩].

وعلى كل يمكن القول بأن الخط العام، سواء في علم الاجتماع أو الأنثروبولوجيا، يقطع بأن الثقافة، وإن كانت ضرورة للمجتمع الإنساني من حيث المبدأ، بل ولا وجود للمجتمع من دونها، فإنها مكتسبة ومتعلمة من حيث النوعية. قصارى جهد من يخالف ذلك أن يذهب إلى القول بأنها نوع من الوراثة الاجتماعية أو الثقافية، وليس البيولوجية بالطبع.

(٤) الثقافة بين ثقل الماضي وتأثير الحاضر:

لقد برزت أهمية التاريخ في تشكيل الثقافة فيما عرضناه من تعريفات للثقافة فيما سبق. فهناك اتجاه عرف الثقافة من منظور تاريخيتها، كما جاء في تعريف سابير للثقافة بأنها "مجموعة الممارسات والمعتقدات المتوارثة اجتماعياً التي تحدد جوهر حياتنا"، وكذلك تعريف مالينوفسكي بأنها "الميراث الاجتماعي"، أو "الوراثة الاجتماعية" كما عند لنتون. وباستخدام مقولة تاريخية الثقافة يميز ماكيفر وبيدج بين مفهوم الثقافة باعتباره مجمل التراث الاجتماعي للبشرية ومفهوم ثقافة ما باعتباره التراث الاجتماعي لمجتمع معين[٤٠]. كما يرى كيرني أن الأفكار الخاصة بالماضي هي أساس الأفكار الخاصة بالحاضر، وعندما نفهم الأبعاد التاريخية للمجتمع نعرف كيف تؤثر بشكل رئيس وإن كان غير مباشر على الحاضر[٤١]. والثقافة وفقا لهذا التناول هي التاريخ الجمعي وحصيلة خبرات المجتمع، وهي بقايا التاريخ أو ما علق في ذهنية المجتمع ورؤيته للعالم من بقايا التاريخ.

وقد ذهب البعض في ذلك إلى حد تفسير ثقافات مجتمعات وأمم وحضارات بكاملها في ضوء العامل التاريخي. من هؤلاء ألبرت حوراني الذي يرجع ثقافة كامل منطقة ما بعد العثمانيين الممتدة من أواسط آسيا إلى غربها إلى جنوب شرق أوربا وشمال أفريقيا، على اختلاف وتباين قاطنيها إلى الحقبة العثمانية[٤٢]. ومنهم أيضاً من يرد الثقافة السياسية الشعبية السائدة اليوم في مصر إلى الثقافة السياسية للإمبراطورية أو الإمبراطوريات السابقة، متخذاً أدلة على ذلك من استمرار نظام البيعة كما تتجسد في الطرق الصوفية[٤٣]. بل ومنهم من يرد سمات ثقافية معينة إلى حقب بعينها أو حكام بعينهم، كمن يرد نشأة العنف واللاتسامح في الثقافة العربية إلى عهد الخليفة العباسي القادر بالله الذي أحل دم كل من يقول بأفكار المعتزلة، ويعتبر تلك "نقطة فاصلة تاريخياً تراكم بعدها جمود تاريخي هائل جعل الأرض العربية مهيأة الآن، بعد تراكم الفشل المعاصر، لثقافة تنتج موقفاً عدمياً يناقض أي عقيدة نبيلة وليس فقط الإسلام"[٤٤].

وهذا الفهم للثقافة سائد في التناول العربي، حيث يستخدم مفهوم الثقافة ليشير إلى "تراث الأمة العربية الذي تمت المحافظة عليه وتوارثه عبر الأجيال، وهو تراث بعضه مكتوب وبعضه غير مكتوب، ويتضمن معارف ونسقاً للقيم ومعايير ومعتقدات واضحة ولغة غنية ... وهو تراث ينظم الفرد مع الآخرين ..." (٤٥). فالإفراط في تأكيد تاريخية الثقافة يهيمن على قطاع كبير من المفكرين العرب، خاصة أنصار الحداثة -أو بالأحرى القطيعة مع التراث- حيث يحمل هؤلاء التاريخ، بما هو ممارسة وعقيدة، كل نقائص المجتمع والثقافة والعقل العربي القائمة اليوم. من رواد هذا التيار أحمد لطفي السيد وحسين فوزي وطه حسين وزكي نجيب محمود وغيرهم ممن يردون أزمة الثقافة العربية إلى التاريخ العربي الاستبدادي وما تبقى منه في فكر وسلوكيات الناس ورؤيتهم للحياة والعالم. كما سيرد في الفصل التالي.

لكننا مع إقرارنا بأهمية التاريخ والخبرات السابقة للمجتمع في تقرير حاضره الاجتماعي والثقافي فإننا لا نميل إلى رهن الحاضر كله لحساب ماضي بعيد وموغل على هذا النحو. ونرى أن أول نتيجة تترتب على تاريخية الثقافة ليست كون الثقافة شيئاً ناجزاً لا يملك المجتمع حياله إلا التسليم، وإنما كونها متغيرة بتغير الظروف والأحوال. وتلك هي النزعة التاريخانية كما يفهمها الباحث: أن ظواهر الاجتماع والثقافة بنات تاريخها وأنها لا تقف في تطورها عند نقطة تاريخية محددة. فرغم أهمية التاريخ فإن الواقع الاجتماعي المعاش أكثر أهمية بكثير في تشكيل وتغيير الثقافة. وحتى وإن كان التاريخ يؤثر على حاضر الثقافة فإن ذلك لا يكون إلا بوصفه بنى اجتماعية قائمة إلى اليوم، وهو ما يعيدنا إلى أهمية البنى الاجتماعية في مقابل التحيزات.

(٥) الثقافة بين الفرد والجماعة:

أين موقع الثقافة بين الفرد والمجتمع؟ هل الثقافة من صنع الفرد أم

المجتمع؟ هل الثقافة خاصية للفرد أم المجتمع؟ هل تفسر الثقافة على المستوى الفردي أم على المستوى الاجتماعي؟ هناك أولاً أنصار المنهجية الفردية الذين يرون أن "كل الظواهر الاجتماعية قابلة للتفسير من حيث المبدأ بطرق تنصب فقط على الأفراد"، وثانياً أنصار المنهجية الجمعية الذين يجادلون "بأن هناك كيانات تفسيرية تحوز أولوية على الأفراد في النظام التفسيري"(٤٦). فالترتيبات المؤسسية عند الأخيرين تقيد السلوك الفردي، فيما تعتبر هذه الترتيبات من صنع الفعل الفردي عند الأولين.

لكن الرأي السائد في أدبيات علم الاجتماع، والذي يتفق معه الباحث، ينحو نحو المنهجية الجمعية والترتيبات المؤسسية. فتالكوت بارسونز، ورغم تأكيده على الفعل الفردي وقدرة الفرد على المناورة كمفاوض نشط، يعود ليشدد على النظر إلى الفرد باعتباره ممتثل سلبي، إذ تبدو المعايير وكأنها تهبط من عل وتتسرب بعناد إلى وعي الأفراد، وتبدو عملية التنشئة الاجتماعية وكأنها لا تترك مجالاً كبيراً للاختيار الفردي إلا لتجديد النظام الاجتماعي القائم(٤٧). ويقول رالف لنتون أن الفرد مهما كان لديه من القدرة على التفكير والشعور والعمل المستقل فإنه يكون ملتزم بالثقافة، حتى أن أقل الأفراد تقليدية لا يمكنه الهرب من ثقافته ولو لأقل درجة(٤٨). كما أكد كارل بوبر على أن "العالم يوجد بذاته إلى حد كبير، وأنه يفرز مشكلاته الخاصة ... وأن تأثيره على أي منا، بل وعلى أكثر المفكرين المبدعين الأوائل، يفوق التأثير الذي يمكن أن يحققه أي منا عليه". فالثقافة نظام مغلق من الأشكال الصارمة التي يجب أن يخضع لها سلوك كل فرد في المجتمع(٤٩).

حتى دوركيم – رائد الوظيفية التي تعد الظهير النظري للفلسفة الفردية في السياسية- يعلي من شأن الجماعي على حساب الفردي، كما يتضح من مفهومه عن العقل الجمعي. فهذا العقل هو مصدر كل الوقائع والظواهر الاجتماعية، وما النظم الاجتماعية إلا نماذج للتفكير والعمل يرسمها العقل الجمعي لكي يسير عليها

الأفراد، أو هي قوالب يصب الأفراد فيها سلوكهم وأعمالهم، وهي ليست من صنع الأفراد وإنما من صنع المجتمع. وهذا العقل ليس حاصل جمع عقول الأفراد بل مركب منها ونتاج تفاعلها واتحادها واندماجها وتأثيرها المتبادل بعضها في بعض. إن العقل الجمعي هو ضابط المجتمع ومعطيه شكله، وهو إجباري وملزم ويفرض نفسه على العقل الفردي، حتى أن العقل الفردي مدين للجمعي بمضمونه وشكله، فهو القائد الأعلى والآمر المطاع الذي يحتذي الأفراد ما يرسمه من قواعد وما يصنعه من نماذج. إنه صانع التصورات الجمعية التي لدى الأفراد عن الكون والحياة والمجتمع(٥٠).

وفي تسييد الجماعي على الفردي قال ماركس قولته الشهيرة بأن الأفراد يجدون أنفسهم في إطار مؤسسي ليس من صنعهم، وبالتالي فإنهم يصنعون التاريخ ولكن من وراء ظهورهم. ومن الماركسيين من يوسع هذه السلبية والانفعالية من الفرد في مقابل الجماعة إلى الشعوب المستضعفة في مقابل الشعوب المسيطرة، كما ذهب كيرني عندما قرر إن القليل فقط من الشعوب يصنع تاريخه ويعتمد على نفسه كلية في خلق ثقافته، فالجانب الأكبر من ثقافة أي مجتمع أو شعب يكون من صنع جيران هذا الشعب، ولا يستثنى من ذلك الدول المتقدمة. والثقافة عنده ليست سوى استجابة لظروف خارجية إلى حد كبير(٥١).

خلاصة القول في ذلك أن الأفراد والجماعات تصنع ثقافاتها من خلال ما تأتيه من أفعال وممارسات وما يربط بينها من علاقات وما تشيده من بنى ومؤسسات اجتماعية، لكن ما أن تتشكل هذه الثقافة إلا وتكتسب طبيعة فوق عضوية، بل وفوق اجتماعية. بمعنى أن الأفراد والجماعات يصنعون ثقافتهم لكن ما أن تتشكل هذه الثقافة حتى تكتسب وجوداً خاصاً ومستقلاً عن الأفراد والمجتمعات، فتكون هي التي تؤثر على الأفراد والمجتمعات. ليس معنى ذلك أن تغيير الثقافة أمراً غير وارد، لكن معناه كما مر بنا من قبل أن تغيير الثقافة يبدأ من تغيير المجتمع -أي البنى الاجتماعية والنظم والمؤسسات- وليس من تغيير الأفراد.

القسم الثاني: الحداثة والتحديث الثقافي:

وبعد أن وقفنا على مفهوم الثقافة تعريفاً وتحديداً ونقضاً وتفكيكاً نتحول فيما يلي إلى الثقافة الحديثة والتحديث الثقافي. لكن الأمر يستلزم قبل ذلك أن نقف على مفهوم الحداثة بوجه عام على اعتبار أن التحديث ليس إلا عملية الانتقال إلى الحداثة وأن التحديث الثقافي ليس إلا الانتقال إلى الثقافة الحديثة. فإذا كانت الحداثة modernity تشير إلى التجديدات الاقتصادية والتكنولوجية والسياسية والفكرية التي حدثت في المجتمعات الغربية بداية من القرن الثامن عشر، فإن التحديث modernization يمكن النظر إليه على أنه تلك العملية التي من خلالها جيء بهذد الحداثة إلى الوجود، والتي يمكن بالتالي محاكاتها من قبل المجتمعات الأخرى غير الغربية(٥٢).

أولاً: ما الحداثة؟

يرجع كرين برنتون تشكل الحداثة الغربية إلى جديلة ثلاثية عملت معا على صوغ المجتمع والعقل الحديثين: كان أولها حركة الإصلاح الديني أو الثورة البروتستانتية التي فصلت الدين عن الدولة وقلصت من تدخل الكنسية في الحياة العامة، وثانيها الحركة الإنسانية التي جددت الفكر وشرعنت التمرد على التقليد، وثالثها الحركة العقلانية التي فككت عرى الفكر الوسيط وأدواته المعرفية وأعملت فيه النقد وأخضعته لحكم العقل وصاغت منهجاً بديلاً لنظرية جديدة في المعرفة. تلك الجديلة الثلاثية كانت وراء تشكيل العقل الحديث والحداثة برمتها، والتي كانت في الأساس رؤية جديدة ومغايرة للعالم، بما تتضمنه تلك الرؤية من أفكار ومعتقدات وآراء شكلت في مجموعها نظرة جديدة إلى الإنسان والمجتمع والكون(٥٣).

لقد كانت الحداثة بالفعل تبدل ومغايرة في النظرة إلى الإنسان والكون المادي والاجتماعي، بدرجة كانت بالفعل صانعة لعصر جديد. ويمكن رصد أهم تلك

التحولات في: بدلاً من التركيز داخل الإنسان على الخطيئة والشر المتأصلين في النفس البشرية، وفقاً لرؤية العصور الوسطى، ساد الاعتقاد بأن جوهر البشر العاديين صلاح ونقاء وخيرية، فتبدلت النظرة إلى الإنسان من التشاؤم إلى التفاؤل، ومن الخطيئة إلى الخيرية. ارتبط بذلك التحول من النظرة إلى الإنسان الساقط الناقص إلى الإيمان بإمكان أن يبلغ جميع البشر قدراً من الكمال. ولم تعد حياة المغامرة والجد والسعي إلى السعادة مرذولة، بل أصبحت هي الحياة الجديرة بأن تعاش. باختصار تحول انتباه الإنسان الغربي من الإنشداد إلى الآخرة والعالم الآخر إلى محاولة تحقيق السعادة والسيطرة على الأرض، بعد أن كانت الحياة الفانية مجرد معبر قصير لا يرقى إلى الاستحواذ على الفكر والعمل، في مقابل الحياة الأخروية السرمدية. وسقطت الأرستقراطية وغيرها من أشكال التراتبية التي تَصنُف البشر في هرم اجتماعي جامد المراتب، وتبلورت رؤية للإنسان والمجتمع تقوم على المساواة. بل وسقط الحكم المطلق القائم على التفويض الإلهي وحل محله الحكم الديمقراطي الذي يستمد شرعيته من الشعوب وليس السماء. ولم يعد المجتمع وتنظيمه من المسلمات التي لا يمكن الاجتراء عليها، أو من فرض الطبيعة أو قوى خارقة لا يمكن مجابهتها، بل أمسى خاضعاً لصيغة العقد والاتفاق، فأصبح شركة تقوم على التسوية والتوافق بين أعضائه. وبديلاً عن الفكر الغيبي القائم على الخرافة غدا العقل قادراً على تفسير كل شيء، فالعقل الذي يعمل بمنطقية وموضوعية ووفقاً لقوانين ثابتة أصبح الحاكم للفكر والعمل، وباتت الطبيعة خاضعة للتفسير والضبط العقلاني. وصار التقدم هو القانون والغاية، وأصبح المستقبل، وليس الماضي، هو محط الأنظار وشاغل القلوب. باختصار تبلورت رؤية للعالم مفارقة كل المفارقة لرؤية العالم فيما قبل العصر الحديث[٥٤]. حتى أصبحت مفاهيم مثل "العقلانية"، و"المنهج"، و"عبادة التقدم"، و"تقديس المستقبل"، و"التطور الخلاق"، و"حتمية التقدم"، و"الحرية"، و"النقد" هي المصطلحات الشائعة في الخطاب العلمي والثقافي[٥٥].

وفي نفس الاتجاه، يذهب سلامة موسى إلى أن "النهضة" الأوروبية كانت محصلة لثلاث حركات بشرية. الحركة البشرية الأولى هي تلك التي ظهرت على أشدها في إيطاليا القرن الخامس عشر ثم انفجرت في أوروبا، "وقد اغتذت بدرس الإغريق والرومان وأخرجت الفنون الجميلة من قيودها الدينية السابقة، فجعلتها تخدم البشر". فتلك الحركة "قررت استقلال الذهن البشري وحقه في أن يقرأ المؤلفين الذين ألفوا ويؤلفون في غير الإلهيات حتى ولو كانوا كفاراً من الإغريق أو اللاتين". وكان مارتن لوثر نفسه من أول ثمرات تلك الحركة البشرية الأولى وكذلك بذرة لنهضة أخرى هي الحرية الدينية. بمعنى أن لوثر وإن كان قد ورث من النهضة الأولى حرية الذهن فقد أورثها حرية الضمير(٥٦).

ومن فرنسا أواخر القرن الثامن عشر انطلقت الحركة البشرية الثانية بجهد فلاسفة وأدباء من أمثال ديدرو وفولتير وروسو وغيرهم، وهي الحركة التي أعدت العدة للثورة الفرنسية الكبرى. فكانت هذه الحركة دعوة إلى تحرير الذهن البشري والإكبار من شأنه والاعتماد عليه، وما في ذلك من ثورة على التقاليد والظلم. وقد كان من نتائج تلك الحركة الثورة الفرنسية الكبرى وما تلاها من ثورات في القارة الأوروبية. فإذا كانت الحركة الأولى قد أباحت دراسة مفكري ما قبل المسيحية وحررت العلم والفن والأدب من أسر الدين وحطمت الوساطة بين العبد وربه، فإن الحركة الثانية، وبعد تقرير حرية الضمير، جاءت لتؤكد الحقوق السياسية والاقتصادية والاجتماعية، كما تجسدت في شعارات الثورة الفرنسية. وفي النصف الثاني من القرن الثامن عشر انتقل مركز النهضة الأوروبية إلى إنجلترا التي شهدت الحركة البشرية الثالثة عقب ظهور داروين وكتابه "أصل الأنواع". وفي هذا الطور من أطوار النهضة الأوروبية تكرس النزوع نحو العلم والإنفكاك من الدين والأدب(٥٧).

هذا عن أطوار أو مراحل النهضة الغربية أو الحركات الكبرى الصانعة لهذه

النهضة، أما عن محتوى تلك النهضة إجمالاً فإن "النهضة لم تعن في الماضي، وهي لا تعني الآن شيئاً، سوى البشرية. أي أن البشر أو الإنسان يجب أن يشتغل ويعتمد على نفسه في هذا العالم ويعمل لحضارته وسعادته في جرأة وفهم. إذ ليس له في هذا الكون كله ما يعتمد عليه سوى عقله. وليس له خلاف هذا العالم عالم آخر يمكنه أن يطمع في تحقيق سعادته فيه. وإن الانحطاط لم يعن في القرون الوسطى، وهو لا يعني الآن في الشرق أو الغرب، سوى قصر الذهن البشري على خدمة ما وراء الطبيعة، ونشدان السعادة والهناءة في غير هذه الأرض، والاقتصار من الفنون والعلوم على خدمة الآراء بل العقائد الدينية". فالنهضة تكمن في "النزعة البشرية" ذاتها، أي التحول إلى الاهتمام بالإنسان وخدمته وبحثه ودراسته بديلاً عن الاهتمام بالدين وخدمته وبحثه ودراسته، والاهتمام بالبشر والإنسان بديلاً عن الله، وهو ما جعل العلم "بشريا" وليس "إلهيا"(٥٨). وهو ما يعني الانتقال من "الغيبية" إلى العقلانية وإعمال العقل في ظواهر الإنسان والمجتمع والكون. والنهضة بذلك تتجلى في تحول الفكر الإنساني من حيث موضوعه ومن حيث منهجه وآليات عمله: تحول في الموضوع من دراسة الدين والغيب إلى دراسة الإنسان والمجتمع والكون، وتحول في المنهج من الغيبية إلى العقلانية. وهذا التحول هو أيضاً مغايرة في رؤية العالم ورسالة الإنسان فيه والغاية من الحياة البشرية.

إن الحداثة إذن هي التحول الجذري الذي أحدث افتراقاً كلياً وتاماً بين ما قبله وما بعده ودشن لمجتمع وعصر جديدين تماماً عرفا به: المجتمع الحديث والعصر الحديث. إنها ذلك التحول الجذري الذي شهدته أوروبا بداية من القرن السادس عشر والذي شمل مختلف جوانب الحياة الاجتماعية من حيث التنظيم السياسي والإداري للمجتمع، ومن حيث شكل ونوع العلاقات الاجتماعية بين الحكام والمحكومين وبين طبقات وشرائح المجتمع وبين الناس العاديين بعضهم وبعض، ومن حيث طرق وعلاقات الإنتاج وتنظيم الاقتصاد، ومن حيث النظرة إلى الإنسان والمجتمع والكون.

ثانياً: الحداثات الفرعية:

لكن هل هذه الحداثة مصمتة أو مدمجة لدرجة لا يمكن معها فصل مكوناتها وعناصرها بما يفيد في تقييم مدى اقتراب هذا المجتمع أو ذاك منها؟ أليس من الممكن أن نميز داخل هذا المفهوم الكلي المتشابك والمتشعب للحداثة بين مكوناتها أو عناصرها الداخلية، أو بالأحرى الحداثات الفرعية المكونة لهذه الحداثة المدمجة.

عموماً يمكن أن نميز داخل مركب الحداثة بين أشكال فرعية من الحداثة، أو حداثات فرعية، مثل الحداثة السياسية والحداثة الاجتماعية والحداثة الاقتصادية والحداثة الثقافية والحداثة العلمية والتكنولوجية. والحداثة وإن كانت تتم وتجري على هذه النظم مجتمعة إلا أن الفصل بينها يفيد في تحليل هذه الظاهرة التاريخية المعقدة.

تتجسد الحداثة السياسية في ذلك التحول الكبير الذي شهدته أوروبا من نظم الحكم المطلق التي لا تقيم وزناً لاختيارات وتفضيلات وإرادات المحكومين إلى نظم الحكم التي تستمد شرعيتها من رضا وقبول المواطنين. تقوم نظم الحكم الحديثة على فكرة العقد الاجتماعي، كما تبلورت في كتابات فلاسفة التنوير من أمثال توماس هوبز وجان جاك روسو وجون لوك، حيث أصبح الحكم وسلطات الحاكم تتم بالتفاوض والتسوية والاتفاق، وأصبحت السيادة للشعب، وأصبح الحكم بتفويض من الشعب بعد أن كان بتفويض إلهي. هذا التحول، الذي نتج في الأساس عن الصراع على السلطة والثروة، كان حاسماً فيما تلاه من تحولات في النظم والبنى الاجتماعية الأخرى. حتى أن هناك من يعدون حرية الإنسان الفيصل بين الحداثة وما قبلها، حيث "الانتقال من المرجعية اللاهوتية إلى المركزية البشرية، ومن قوانين الطبيعة إلى حقوق الإنسان، ومن أخلاق الطاعة والامتثال إلى حيوية الفكر النقدي، ومن منزلة الرعايا الخاضعين إلى منزلة المواطنين المشاركين، ومن نظام الحكم المطلق

إلى المجتمع المدني والنظام الديمقراطي، ومن نمط الإنتاج الزراعي إلى نمط الإنتاج الصناعي والرأسمالي، ومن عصر النسخ واحتكار المعرفة إلى عصر المطبعة والصحيفة"[٥٩].

ويصنف هنتنجتون أهم جوانب الحداثة السياسية في ثلاث فئات. أولاً تقتضي الحداثة السياسية عقلنة السلطة، بمعنى استبدال السلطات التقليدية والدينية والعائلية والعرقية السياسية بسلطة سياسية وطنية علمانية واحدة، وأن تكون الحكومة من إنتاج الإنسان وليس الطبيعة أو غيرها. ثانياً يقتضي التحديث السياسي تمايزاً في وظائف سياسية جديدة وتطور بنى متخصصة لإنجاز هذه الوظائف فتصبح مجالات الكفاءة المتخصصة كالقانونية أو العسكرية أو الإدارية أو العلمية مفصولة عن عالم السياسة وتنهض بها أجهزة مستقلة ومتخصصة. ثالثاً يقتضي التحديث السياسي مشاركة متزايدة في السياسة من كل الجماعات في كل مكان في المجتمع[٦٠]. وهكذا تفرق السلطة المعقلنة والبنية المتمايزة والمشاركة الجماعية بين الحكومات الحديثة والتقليدية.

أما الحداثة الاجتماعية فتقوم في الأساس على عقلنة المجتمع سواء من حيث إدارته وتنظيمه أو من حيث العلاقات بين الأفراد. وفي هذا الجانب من الحداثة، يحدث تآكل للبنى والسلطات التقليدية لتحل محلها البنى والسلطات الحديثة القائمة على العقد والعقل، والتحلل من كافة أشكال السلطة غير العقلانية والاحتكام في المقام الأول إلى سلطة العقل، والانفكاك من العلاقات الاجتماعية القديمة القائمة على التراتبية واللامساواة إلى أخرى تقوم على المساواة المطلقة بين البشر، ولو على الأقل في القيمة الإنسانية وفي إتاحة الفرص لتطوير الذات إلى أقصى درجة تسمح بها الإمكانات الشخصية. ولعل أهم ما يميز المجتمعات الحديثة نتيجة لذلك اتساع قاعدة الطبقة الوسطى التي تحمل أعباء التحديث، وقد كانت البرجوازية الأوروبية وراء مجمل التغيرات التي شهدتها أوروبا على كافة الأصعدة. ومن هذه

المميزات أيضاً تحول ولاء الفرد إلى الوطن والمؤسسات بديلاً عن الولاءات التقليدية، كالولاء إلى القبلية والدم والعرق وغيرها.

أما الحداثة الاقتصادية، وبعيداً عن المطابقة بين الحداثة الاقتصادية والليبرالية الاقتصادية أو اقتصاد السوق الذي تسعى العولمة وموجهوها إلى تسييده عالمياً، فثمة خصائص تميز الاقتصادات الحديثة. يأتي التصنيع على رأس المؤثرات الصانعة للحداثة، ليس فقط لما يعود من الصناعة من فوائد وعوائد مادية ولكن أيضاً لما يحدثه التصنيع في المجتمع وثقافته من تأثيرات تحديثية. إن الانتقال من الاقتصاد المعتمد على الزراعة إلى اقتصاد صناعي وخدمي متنوع هو أيضاً من قوى ومؤشرات الحداثة في ذات الوقت. وعليه يكون اعتماد الاقتصاد على قاعدة صناعية كبيرة تسعى ليس فقط إلى الاكتفاء الذاتي للأسواق المحلية بل أيضاً إلى غزو الأسواق العالمية من أهم خصائص الاقتصادات الحديثة. ومن خصائص هذه الاقتصادات كذلك الاعتماد على الميكنة والتكنولوجيا المتقدمة والاستخدام المتزايد للطاقة(٦١). وبالطبع تعد النتائج الاجتماعية لذلك مثل تنويع وزيادة مصادر الدخل القومي وتوفر السلع والخدمات وتوفر فرص العمل وارتفاع مستوى المعيشة هي الأخرى من مؤشرات الحداثة. كما أن التصنيع والصناعة الحديثة لا تقوم إلا على قاعدة علمية ومعرفية وتكنولوجية قوية.

وإجمالاً يمكن رصد أهم معالم الحداثة الاقتصادية، إضافة إلى التصنيع والمكننة، والإفادة من التكنولوجيا المتطورة والمتقدمة، في التخطيط الاقتصادي وازدياد دور الدولة، وحلول المؤسسات الكبرى كالشركات والتعاونيات ذات الإدارة الجماعية والمشتركة محل المؤسسات الحرفية الصغيرة، وانتهاء وجود المؤسسات الصغيرة والحرفية القائمة على المبادرة الفردية إلا في حدود ضيقة تخضع للتخطيط الاقتصادي الأوسع الذي يكاد يكون شاملاً لكل مرافق الحياة الاقتصادية(٦٢).

ثالثاً: الحداثة الثقافية: تحديث الإنسان والمجتمع:

لعل الحداثة الثقافية هي الأوضح والأكثر تواتراً سواء في الكتابات العربية أو الأجنبية حول الحداثة إلى الدرجة التي تجعل الكثيرين يذهبون إلى حد المطابقة بين الحداثة ككل والحداثة الثقافية. وحتى علماء الاجتماع الكلاسيكيين نظروا إلى النقلة إلى الحداثة ككل من حيث ما يقوم به الناس وكيف يقومون به وكيف يرتبطون ببعضهم وكيف ينظرون إلى عالمهم وكيف ينتظمون كجماعة وكيف يتخذون القرارات التي أصبحت أكثر تخصصاً وأكثر جزئية وتفصيلاً وتعقيداً(٦٣). وتلك هي الحداثة الثقافية عينها. وهو ما أوجزه كرين برنتون في القول بأن الحداثة برمتها ليست في النهاية أكثر من رؤية جديدة للعالم مغايرة تمام المغايرة لرؤية العصور الوسطى.

تقوم رؤية العالم الجديدة تلك على تثمين دور الإنسان الفرد والاعتراف بالفاعلية الفردية واحترام الكرامة الإنسانية، وتعلي من مكانة الفرد وتصون له كافة حقوقه وحرياته السياسية والاجتماعية والمدنية. فالثقافة الحديثة أو الحداثية ثقافة تقوم على الحرية بكافة معانيها وأشكالها، وتعتمد العدالة الاجتماعية، وتحفظ للفرد كرامته وحقوقه الإنسانية، ثقافة تثمن الانفتاح على الجديد من التجارب والخبرات والاستعداد للتغيير، ثقافة تتوجه صوب المستقبل وليس الماضي، تقدر الزمن وصيرورته وتحترم الوقت، ثقافة تقوم على التخطيط العقلاني ولا تترك النشاط الإنساني نهباً للظروف والصدف، ثقافة تحترم العلم ونتائجه وتحترم العقل وقواعده. إنها باختصار ثقافة العقلانية والحرية، ثقافة ترفض أية قيود على العقل أو الحرية وتشدد على التحرر من أي قيد يمكن أن يكبل الحرية أو العقل. إنها الحرية كرؤية للعالم، حيث "يمكن للحرية أن تتجلى كرؤية للعالم ومعنى للوجود أو كشكل للوعي وموقف من الحقيقة وكعلاقة بالذات والغير، وذلك على أكثر من مستوى: على مستوى الفكر، ومستوى الواقع، ومستوى العلاقة مع الآخر أو المختلف، وعلى مستوى العلاقة بين الذات ونفسها"(٦٤).

لقد كانت الحداثة بالفعل تبلور لثقافة جديدة تقوم على رفض المجتمع القديم جملة وتفصيلاً، وبالأخص رفض كل ما يتنافى مع العقل ومع حرية الإنسان. فالحداثة الثقافية تقوم على اعتماد العقل والعقلانية والحرية منهجاً وغاية للحياة، وتطلق العنان لحرية الإنسان بكافة أنواعها وتكسر القيود والأغلال العقلية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية التي طالما كبلت الإنسان والمجتمع ما قبل الحديثين.

فالعقل يرفض أن يكون الحكم الاستبدادي التعسفي الإكراهي من ترتيب السماء أو من ترتيب أية قوة خارقة، ويأبى العقل أن يكون "الأمر كله" في جماعة أو مجتمع ما متروكاً لشخص واحد أو فئة قليلة أو أن يكون الحكم مطلقاً في يد شخص واحد من دون مؤسسات أخرى ترده وتقيد سلطته أو عقد يحدد ما له وما عليه في مقابل المحكومين. ينكر العقل أن يستأثر فرد واحد أو قلة من الأفراد بحكم شعب ما، فينفردون بصنع القرار وتوجيه المجتمع وتنظيمه في ظل غياب كامل للجماهير، التي سوف تسمى بذلك مواطنون. ولا يقبل العقل أن تكون الفاعلية على المستوى الاجتماعي مقصورة فقط على قلة من الناس، هم الحاكم وأعوانه، ولا يبقى لغالبية الناس سوى الانفعال. ولا يرضى العقل بأن تكبل حريات المواطنين وتنتهك حقوقهم السياسية والمدنية والاجتماعية إلا في حدود القانون العقلاني الذي أقره الجميع والملزم للجميع. ويرفض العقل أن يكون الإنسان قد استخلف على هذه الأرض ليكون ألعوبة في يد المستبدين.

وقبل ذلك يرفض العقل أن يكون الناس قد ولدوا متفاوتين في القدرات الموروثة لدرجة تجعل من بعضهم قادرين، بالوراثة، على الحكم وتجعل الآخرين في المقابل لا يصلحون إلا رعايا وموضوعات للاستبداد. ويأبى العقل السليم أن يكون ترتيب الناس في مراتب وهرميات صلبة جامدة لا يمكن تجاوزها والقفز عليها، كما في تقسيم المجتمع إلى إرستقراطية وشعب أو نبالة وعامة، من ترتيب

الطبيعة أو من قضاء الله. وينكر العقل أن يكون الناس قد ولدوا متفاوتين في القيمة والكرامة الإنسانية فيتمايز بعضهم على بعض فيهما. ولا يستسيغ العقل السليم أن تفرض أية مؤسسة دينية الوصاية على الإنسان أو أن تحتكر عملية التواصل مع الله أو أن تمتلك وحدها جواز المرور إلى السماء. ويأبى العقل أن يسلم زمام أمره لشخص أو فئة قليلة تفكر وتفعل نيابة عنه. ويرفض العقل أن يكون الله الحكيم الرحيم قد قدر على العباد سلفاً أن يعيشوا في أسر قلة منهم. ويأبى العقل أن يكون الله العزيز الواحد الأحد الذي لا شريك له قد قدر وقضى أن يشرك به من خلال عبودية العباد لأصحاب السلطة، من المستبدين أو أصحاب الجاه، من أبناء النبالة الموروثة أو الملاك.

إن الحداثة الثقافية وثيقة الصلة بالإنسان والمجتمع. فمن الإنسان وما يتبناه من قيم ومعتقدات ورؤية للعالم تتكون الثقافة، كما أن الثقافة تتطابق في جوانب عدة مع المجتمع. ولذلك فقد يكون من المفيد قبل أن ننتهي من الحديث عن الحداثة الثقافية أن نقف بالرجوع إلى أدبيات التحديث والتنمية على أوجه الاختلاف بين الإنسان والمجتمع الحديثين ونظيريهما التقليديين أو غير الحديثين بما يلقي مزيداً من الضوء على مفهوم الحداثة الثقافية. وهي فروق تعتبرها نظريات التحديث وصفات يمكن للآخذين بها التحول من المجتمع التقليدي أو غير الحديث إلى المجتمع الحديث.

تتميز المجتمعات التقليدية أو غير الحديثة بقوة التقاليد والخضوع التام لها والقوة القاهرة للتراث والسلطة المطلقة والسلوك الروتيني المتكرر والسلوك الاقتصادي غير الرشيد وضيق مجال الوعي وعزوف أبناء المجتمع عن تعبئة إمكاناتهم وطاقاتهم وسيطرة قيم الاستمرار والثبات والاعتماد الكلي على الغيبيات وعلى القيم التقليدية وأشكال الحياة المتوارثة، كل ذلك في مقابل قيم التطلع والفضول والمراجعة النقدية للقضايا والمسلمات وقيم الديمقراطية والعلمانية

والانفتاح والمرونة والسلوك الاجتماعي الرشيد وتوسيع دائرة الوعي. وعلى ذلك فإن دخول الحداثة يستلزم إحداث تغيير شامل يتجاوز معه المجتمع كل القيم والتقاليد وأنماط السلوك التي كانت سبباً رئيساً للتخلف واستبدالها بقيم عصرية مستمدة من المجتمعات المتقدمة. ومن أبرز منظري هذا الاتجاه دانيال ليرنر صاحب مؤلف "المجتمع التقليدي"(٦٥).

إن الفرق بين المجتمع الحديث والتقليدي يكمن في السيطرة الكبيرة للإنسان الحديث على بيئته الطبيعية والاجتماعية، وهي السيطرة التي ترتكز على توسع المعرفة العلمية والتكنولوجية. وتلك الفروق في مدى السيطرة على البيئة تعكس فروقاً في توجهات الإنسان الأساسية نحو بيئته وتوقعاته منها. معنى ذلك أن "التباين بين الإنسان الحديث والتقليدي هو مصدر التباين بين المجتمع الحديث والمجتمع التقليدي". ففي حين يكون الإنسان التقليدي سلبيا وميالا للإذعان ويتوقع الاستمرارية في الطبيعة والمجتمع ولا يؤمن بقدرة الإنسان على التغيير والسيطرة، يؤمن الإنسان الحديث على العكس من ذلك بإمكان التغيير والرغبة فيه ولديه ثقة في قدرة الإنسان على ضبط التغيير لصالحه(٦٦).

وطالما أن الفرق بين المجتمع الحديث وغير الحديث يكمن في الفرق بين إنسان هذا المجتمع وذاك، فلا بد إذن من الوقوف على ذلك الفرق. في معرض إجابته عن السؤال: "من هو الإنسان الحديث أو المحَدث أو العصري؟" حدد الدكتور معن زيادة جملة الخصائص التي تسم هذا الإنسان وتميزه في: (ا) الأخذ والوعي العميق بمبدأ الحرية والديمقراطية بأوسع معانيهما، (٢) يترتب على ذلك إيمان وأخذ الإنسان "المحَدث" بمبدأ العدالة الاجتماعية، (٣) ويترتب على هذان معاً احترامه للكرامة الإنسانية دون تمييز على أساس غير عقلاني من جنس أو لون أو نوع أو غير ذلك، (٤) انفتاحه العقلي واستعداده النفسي لقبول التغيير والدخول في تجارب جديدة وانفتاحه على الآخرين أفرادا وجماعات، (٥) اهتمامه بجميع

الأحداث والتطورات التي تطرأ على مجتمعه والعالم بأسره واتخاذه موقف من تلك الأحداث والتطورات، (٦) توجهه نحو الحاضر والمستقبل وليس الماضي، (٧) امتلاكه رؤية دينامية للزمان تؤكد على التجدد والاستمرار وعلى كون الزمان هو الأرضية المتحركة التي يتحرك ويتغير كل شيء بصيرورتها الدائمة، (٨) إدراكه لأهمية وضرورة تنظيم الزمن وبرمجة الوقت، (٩) أخذه بالتخطيط كوسيلة ضرورية لتحقيق مشاريع مستقبلية ضمن فترة زمنية محددة، (١٠) اهتمامه بالإتقان ودقة التنفيذ والثقة بالنجاح في المسعى، وثقته في إمكان السيطرة على محيطه، (١١) إيمانه وإعماله لمبدأ معقولية العالم وانتظام أحداثه وظواهره وتقنينها، وذلك باعتماد التفكير العلمي وما يرافقه من قياس كمي ونزع القداسة عن الظواهر الطبيعية والأشياء والأشخاص والإيمان بأن العالم معقول تسيره قوانين مكتشفة أو في طريقها إلى الانكشاف وتحكمه علاقات منتظمة[٦٧].

وإذا كان التحديث، كما صدرنا هذا القسم، هو عملية الانتقال إلى الحداثة، وإذا كان التحديث الثقافي، بالتالي، هو العملية التي تترسخ من خلالها هذه الثقافة الحديثة وتتبلور تلك السمات الحداثية في الإنسان والمجتمع، فإن ثمة تحذير مهم للغاية لفكرة هذه الدراسة ينبغي تسجيله هنا وهو أن الوقوف على الفروق بين الإنسان الحديث، أو "المحَدث" على حد تعبير معن زيادة، والإنسان غير الحديث لا يعني أن الإنسان الفرد بصفاته تلك كان المسئول عن انتقال المجتمع الغربي إلى الحداثة. فتشريح الفروق بين الإنسان الحديث والإنسان التقليدي أو غير الحديث لا يعني بالضرورة أن تبلور تلك الصفات لدى هذا الإنسان، وبالتالي تلك الثقافة لدى ذلك المجتمع، كان هو صانع الحداثة في التجربة الغربية، وإن كان الخط الفكري السائد في تناول الحداثة والتحديث يذهب هذا المذهب. فإذا كان "التباين بين الإنسان الحديث والإنسان التقليدي هو مصدر التباين بين المجتمع الحديث والمجتمع التقليدي[٦٨]"، كما يذهب غالبية منظري التحديث، إلا أننا نرى أن سمات الإنسان

الحديث تلك تمثل نتيجة وليس سبباً لعملية التحديث ككل. فممـا لا يقـل معقوليـة ومنطقية أن تكون تلك الصفات الفردية وهذه الثقافة الجماعية نتاج لتحولات أخرى، كانت هي فاتحة الحداثة بما فيها الحداثة الثقافية. أعني بذلك، وهي فكـرة أساسـية للدراسة الحالية، أن الإنسان الحديث بصفاته تلك لم يكن هو ما صنع الحداثة، أو أن تكون تلك الصفات قد تبلورت في مرحلة أولية مما فتح الطريق للحداثة بعد ذلك، بل تذهب الدراسة الحالية، على النقيض من ذلك، إلى أن الإنسان الحديث بصفاته تلـك كان محصلة ونتاج لعمليات التحديث المختلفة، أو على الأقل لم يكـن تبلـور تلـك الثقافة في المجتمع أو تطور تلك السمات في الإنسان هي الحلقة الأولى في سلـسلة التحولات التي صنعت الحداثة الغربية. وهذه الفكرة مكملة لفكرة الدراسـة وسـوف نعود لها في الفصل الأخير منها.

رابعاً: موقع التحديث الثقافي من صنع الحداثة فعلاً وانفعالاً:

تلك هي الحداثة في أبرز مجالاتها ومساراتها. لكن كيف تنتقل المجتمعات إلى الحداثة أو كيف تُحَدَث المجتمعات؟ أو ما العوامل والقوى التي تنقل المجتمعات هذه النقلة؟ جاءت الإجابة في نظريات التحديث محددة تلك العوامل أو المؤشـرات فـي: الحضرنة والتصنيع والتعليم والمشاركة الإعلامية والمشاركة السياسية(٦٩). وحددها بعضهم في اتخاذ العلم والتكنولوجيا أساساً للمجتمع يوجه حركته الفكرية والعمليـة، وظهور أنظمة اقتصادية جديدة وأنماط إنتاج مستجدة كنتيجة للعلـم والتكنولوجيـا، وانبثاق أنظمة سياسية مغايرة في طبيعتها للأنظمة السياسية التي عرفتها القـرون الوسطى-الديمقراطية- نتيجة لظهور البرجوازية وسعيها لانتزاع الامتيـازات مـن الأسر الملكية والكنيسة وما تبع ذلك من ثورات، وظهـور نمـط جديـد للعلاقـات الاجتماعية بعيداً عن روابط القربى والنسب والدم والقلبية إلـى الـولاء للمجتمـع والمؤسسات(٧٠).

يعد التعليم الأقوى بين كل المتغيرات الأخرى التي تقود إلى الحداثة، وهو ما يتم في غالبه ليس من خلال المنهج التعليمي الشكلي بل من خلال برنامج المدرسة الضمني غير الرسمي وخواص المنظمة العقلانية التي تنتقل لاشعورياً إلى المتعلمين. وإذا كان تأثير المدرسة التحديثي يتم في الأساس بشكل غير مقصود وغير مخطط، فإن للمصنع أثراً تربوياً لا يقل عن أثر المدرسة، حيث يعمل "المصنع كمدرسة عامة للاتجاهات والقيم وطرق السلوك الأكثر تكيفاً مع الحياة في المجتمع الحديث". ذلك أن "العمل في المصنع يزيد من إحساس المرء بالفعالية، ويجعله أقل خوفاً من التجديد"، بل يعلمه أيضاً "حتى الحساب والجغرافيا"، وعليه يمكن للمصنع أن يكون "مدرسة للتحديث"(٧١). فالتصنيع قبل أن يكون عملية إنتاج حديثة هو "عملية سياسية واقتصادية واجتماعية معا"(٧٢).

وحتى بعيداً عن التصنيع، بما هو عملية، فإن الحالة الاقتصادية، بما هي نتيجة، تكون بمثابة "الشجرة" في حين لا تكون سائر الأحوال الأخرى إلا بمثابة "الثمرات التي تنبت عليها". وهذا هو التفسير الاقتصادي للنهضة الغربية الذي يرى أن العلاقات الاقتصادية بين طبقات الشعب وأفراده هي الأساس الذي ينبني عليه سائر ما في الأمة من علاقات اجتماعية وحقوق سياسية، وأن ما يصدر عن الأمة من فلسفات أو مذاهب أو نزعات أدبية إنما يعبر في الحقيقة عن الحالة الاقتصادية التي عليها أمة من الأمم. وفي ذلك يقول سلامة موسى "وأنا أفهم شيئاً واحداً، ليس له ثان، هو أن الأوروبيين سادوا في الماضي، ويسودون في الحاضر، لأنهم قد أخذوا بالصناعات الآلية. جعلوا الآلات تعمل بدلاً من الأيدي، والحديد والنار بدلاً من القوة البشرية. وكل ما نعرفه من الأخلاق الأوروبية والعلوم الأوروبية والحرية والمساواة والدستور، هذه كلها ثمرات هذا الوسط الصناعي الجديد الذي لا يزيد تاريخه عن مائة وسبعين عاما". فالثقافة ذاتها نتيجة من نتائج الاقتصاد، فـ "ليس من شك في أن السبب الأساسي لانحطاط الثقافة وارتقائها أو صبغها بلون خاص

وتوجيهها إلى ناحية معينة دون أخرى هو السبب الاقتصادي. فإن الحالة الاقتصادية كما تقرر لون الحضارة الراهنة، كذلك هي، إلى حد بعيد، تقرر لون الثقافة الراهنة"(٧٣). وإن كان يعني بالثقافة الفكر والفنون والآداب والمدارس وقراءة الكتب أكثر منها "الثقافة العادية" بالمعنى الأنثروبولوجي.

كما أن الحياة في المدينة تفرض على قاطنيها أنواعاً من السلوك وأنماطا من العلاقات وأساليب في الحياة تعمل على هدم البنى والعلاقات التقليدية وتستعيض عنها ببنى وعلاقات حديثة. ففي المدينة تتلاشى العلاقات القبلية، وتضعف علاقات القربى والدم والارتباطات الجهوية، ويصبح النمو الفردي هو القاعدة والغاية لحياة الأفراد(٧٤). وبشكل أوسع نجد أن "الوسط الريفي يلازمه الانحصار والجمود والتأخر وقلة الثقافة والاستبداد، في حين يلازم المدينة رقي في الصناعات وتوسع في التجارة وثقافة تتعلق بالتجارة والصناعة. ولذلك تفشو الآراء والانتقادات في المدينة كما يفشو التسليم والعقائد في الريف"(٧٥).

وإلى جانب ذلك فإن لوسائل الإعلام الحديثة دور يتجاوز تزويد الناس بالمعلومات والأخبار العامة، إلى خلق حيز عام قوي -بلغة هابرماس- يربط المواطنين خارج نطاق الأسرة وخارج علاقات العمل والمصلحة الخاصة ويخلق منهم بالفعل كلاً واحداً أو جماعة أو عقلاً جمعياً يتجادل حول قضايا بعينها تشغل هذا المجتمع دون غيره(٧٦).

وفي هذه الزملة من المؤشرات تحتل المشاركة السياسية للمواطنين مكانة بارزة كأحد مؤشرات وعوامل الحداثة، حتى أن هناك من يعتبرون شكل نظام الحكم المتغير الحاسم في حداثية المجتمع كما يذهب هنتنجتون وفوكوياما مثلاً. فكلما زادت مشاركة المواطنين السياسية اقتربت المجتمعات أكثر إلى الحداثة. فالحداثة كما هي في عقول الكثيرين داخل وخارج الوطن العربي، تتجسد في الأساس

في الديمقراطية، إلى جانب الرأسمالية. وعليه يكون التحول إلى الديمقراطية مفتاحاً للتحول إلى الحداثة، أو تتويجاً لهذا التحول على أقل تقدير.

لكن هل التأثيرات المحتملة لتلك القوى والعوامل واحدة في كل المجتمعات وفي كل الحالات، وهل من الحتمي أن تقود إلى هذه التأثيرات المرجوة: الحداثة أو التحديث؟ رغم أن ذلك ليس مكان تفصيل وحسم تلك القضايا إلا أنه ينبغي التنويه في عجالة إلى أن جميع تلك المؤسسات –المدرسة والمصنع والإعلام وغيرها– ليست سوى أدوات تمسك الدولة بزمامها وتوجهها. حتى في أعرق ديمقراطيات العالم. بالطبع بما يخدم أغراض النخبة الحاكمة. وكما يحذر البعض فمن الممكن للمؤسسة التعليمية أن تكون معقلاً للتقليد والمحافظة. ومن الممكن أن تكون وسائل الإعلام محافظة ومضللة وخادعة ومزيفة للوعي. وبالطبع يمكن للمؤسسات الحديثة كالجيوش أن تتحول إلى أدوات للقمع(٧٧). معنى ذلك أن القوى والعوامل المحفزة للحداثة عينها يمكن أن تعمل أو توظف كمضادات للحداثة. وهو ما يصدق عليه واقع هذه المؤسسات في العالم العربي.

ونتيجة لفشل نظريات التحديث والتنمية في الوفاء بما قطعته على نفسها من عهود، إذ على الرغم من أخذ غالبية المجتمعات بوصفاتها تلك لم تنتقل بعد إلى الحداثة ولم تحقق ما تصبو إليه من تحديث، انبثقت عوامل أخرى بوصفها أقوى تأثيرا من غيرها في قيادة المجتمعات إلى الحداثة. هناك من يركزون على النمو الاقتصادي –وليس التصنيع في ذاته– ويذهبون إلى أنه مع تحقيق مستويات معينة من النمو الاقتصادي، وكما تشهد على ذلك تجارب التحول الديمقراطي، يزداد احتمال تحول الدول والمجتمعات إلى الديمقراطية(٧٨). بما هي هنا تجسيد وتتويج للحداثة وليس باعتبارها نظاما للحكم فحسب.

فكما فعلت الماركسية التي تفسر حركة التاريخ في ضوء التغير في بنى

وعلاقات الإنتاج، وتربط ظهور المجتمع البرجوازي -الذي يقابل المجتمع الحديث- بظهور الرأسمالية والثورة الصناعية، ذهب البعض من داخل النظرية الوظيفية إلى تفسير التحولات الثقافية الفارقة في تاريخ المجتمع الإنساني بالرجوع إلى نمط الإنتاج ومستوى النمو الاقتصادي. من هؤلاء رونالد إنجلهارت الذي يذهب إلى أن الانتقال من المجتمعات الزراعية إلى الصناعية ثم إلى ما بعد الصناعية كان مشروطاً بالتحولات في نمط الإنتاج ومستوى النمو الاقتصادي. يمثل إنجلهارت معظم التغيرات الثقافية من القيم الدينية إلى الأولويات الاقتصادية إلى معايير النوع إلى القيم السياسية على بعدين: (١) الاستقطاب بين التوجهات التقليدية والعلمانية-العقلانية نحو السلطة، (٢) الاستقطاب بين قيم البقاء وقيم التعبير عن الذات. التوجهات التقليدية تشير إلى تلك التوجهات التي تؤكد على الدين والأسرة وتربية الأطفال والفخر الوطني واحترام السلطة ورفض الإجهاض والطلاق، وهي قيم تكثر في المجتمعات الزراعية. أما المجتمعات الصناعية فتميل إلى تأكيد القيم العلمانية-العقلانية التي تحث على عكس ذلك. ومع الانتقال من المجتمع الصناعي إلى المجتمع ما بعد الصناعي يحدث استقطاب جديد بين قيم البقاء وقيم التعبير عن الذات. وقيم التعبير عن الذات تعطي أولوية لحماية البيئة والتسامح مع الاختلاف والمطالبات المتزايدة بالمشاركة في صنع القرار في الحياة الاقتصادية والسياسية. وهذا الاستقطاب الأخير بين القيم المادية والقيم ما بعد المادية كان المسئول عن التحول الثقافي الذي بدأ بين الأجيال التي عاشت في زمن الوفرة وتعتبر البقاء من المسلمات[٧٩]. وهو ما يؤكد في مجمله تأثير مستوى النمو الاقتصادي على مجمل التغيرات الاجتماعية، وعلى الأخص تقرير محتوى الثقافة.

لكن ثمة مجتمعات كثيرة قطعت في التصنيع أشواطاً بعيدة، وثمة مجتمعات أخرى حققت قدراً كبيراً من النمو الاقتصادي لا يشترط أن يكون ناتجاً عن التصنيع، لكنها مع ذلك مازالت بعيدة عن الحداثة ولم تتحول إلى الديمقراطية، باعتبارها ذروة

الحداثة وسنامها. كما أن هناك من المجتمعات التي حققت نفس درجة النمو الاقتصادي ما تحول إلى الديمقراطية ومنها ما لا يزال يرسف في قيود الاستبداد. لذلك ذهب البعض إلى التركيز على دور قيم الناس ومعتقداتهم وتوجهاتهم ورؤاهم للعالم، أي ثقافة المجتمع بمعناها الشامل، باعتبارها من المحددات الأساسية للتحول إلى الحداثة. يذهب هؤلاء، ومنهم هنتنجتون وإنجلهارت نفسهما ومفكرون آخرون مبرزون من أمثال فوكوياما، واتباعاً لخطى ماكس فيبر، إلى أن المسيحية، أو بالأحرى النسخة البروتستانتية منها، بما هي المواريث الثقافية الحاكمة لحاضر المجتمع الغربي حالياً، كانت القوة الدافعة في اتجاه الحداثة. ويذهبون في مقابل ذلك إلى أن المواريث الثقافية، التي تتشكل في المقام الأول من خلال دين الجماعة، تعوق الانتقال إلى الحداثة في بعض الحالات، مثلما يذهب ثلاثتهم إلى أن المواريث الثقافية في ثقافات بعينها -كالإسلام والكونفوشية- إلى جانب عوامل أخرى في المجتمعات حاضنة هاتين الديانتين، تحول دون الانتقال إلى الحداثة(٨٠).

وهكذا تنوعت عوامل التحديث، لكن الأهمّ من ذلك للدراسة الحالية، وتبعاً لفكرة الحداثات الفرعية، أن كل من هذه الحداثات -الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية- برزت بمفردها باعتبارها الأهم في التحول إلى الحداثة بمعناها العام. ولعل مما له دلالة أن التحديث الثقافي لم يوضع في هذا الموضع باعتبارد صانعا للحداثة إلا بعد فشل العوامل أو الحداثات الأخرى في صنعها، رغم أن التأكيد على الثقافة في تفسير الفروق بين المجتمعات أقدم من نظريات التنمية والتحديث بكثير. وسوف نعود إلى هذه الأفكار في الفصل الأخير بعد أن نكون قد استقصينا دور المدرسة وثقافتها في التحديث الثقافي.

خامساً: التعليم والتحديث الثقافي:

لقد برزت أهمية ومركزية التعليم في كل نظريات التحديث والتنمية لدرجة

يمكن معها القول بأنه ما من نظرية في التحديث أياً كانت بؤرة تركيزها ومحور اهتمامها إلا وتضع التعليم على رأس عوامل ومحركات التحديث كافة. تحت هذا العنوان سنجمل تأثير التعليم على مختلف عوامل التحديث مركزين من بينها على دوره في التحديث الثقافي.

إن التعليم من أهم أدوات مراكمة الأصول الاجتماعية وتكوين ومراكمة رأس المال الاجتماعي. لهذا يأتي الاهتمام بالتعليم في نظريات التنمية والتحديث، ولهذا يأتي التعليم على قمة سلم الأولويات في خطط التنمية من جانب الدول. ورأس المال الاجتماعي هو خصائص المنظمات الاجتماعية مثل الشبكات والمعايير والثقة الاجتماعية التي يمكن أن تدعم التعاون والتنسيق من أجل المصالح المشتركة[٨١].

تؤكد منظورات التحديث ورأس المال البشري التي هيمنت على النظرية في المجال المقارن في الستينيات والسبعينيات على الارتباط الوثيق بين التنمية الاقتصادية والتعليم. فالتعليم إلى جانب حثه للنمو الاقتصادي بما يوفره من مهارات فنية وتكنولوجية متخصصة يتطلبها تقسيم العمل الجديد وبما ينتجه من مهارات وقدرات ومعارف تكنولوجية لا غنى عنها لأي اقتصاد حديث، يقوم إلى جانب ذلك بتحويل معتقدات وقيم وسلوكيات الأفراد الضرورية للتحديث الاقتصادي: الكد والاجتهاد، والحساب العقلاني، والمحافظة على النظام، والاقتصاد في الإنفاق، والدقة، والتوجه نحو الإنجاز وقيم اجتماعية جديدة مثل الجدارة أو الاستحقاق[٨٢]. فالمجتمع الراغب في التنمية الاقتصادية كما يدفع أليكس إنجلز وديفيد سميث يحتاج إلى "الإنسان الحديث" بخصائصه التي أوردناها من قبل كخصائص للإنسان الحديث[٨٣].

إن المجتمع الحديث يجب أن يكون "مجتمعاً متعلماً" educated society إذا أراد أن يتقدم ويبقى. فقد أصبح توفر المتعلمين المهرة مقياساً لإمكانات البلدان

الاقتصادية والعسكرية وحتى السياسية. "وهو ما يأتي على النقيض تماماً مما كان عليه تاريخ البشرية قبل قرن من الآن. فحتى القرن العشرين لم يكن بمقدور أي مجتمع أن يتحمل أكثر من حفنة من المتعلمين. ذلك لأن القاعدة عبر العصور كانت: أن تكون متعلماً يعني أن تكون غير منتج". لكن بحلول القرن العشرين دخلت البشرية فيما يمكن أن نسميه الثورة التعليمية وذلك لأن عمل المعرفة لم يعد عملاً غير منتج من حيث السلع والخدمات. ففي المنظمة الجديدة أصبح هذا العمل هو المنتج على نحو متفرد. فالإنسان الذي ينتج بيده فقط أصبح هو الإنسان غير المنتج. فالعمل المنتج في مجتمع واقتصاد اليوم هو ذلك الذي يطبق رؤية ومعرفة ومفاهيم، العمل الذي يقوم على العقل أكثر منه على اليد. والأشخاص المتعلمون هم "رأس مال" المجتمعات المتقدمة(٨٤).

ونظراً لذلك الارتباط الوثيق بين الاقتصاد والتعليم فقد أرجع كثيرون التطور التعليمي إلى التطور الاقتصادي. وفي ذلك يرى كنج King أن تطور النظم التعليمية مر بثلاث مراحل يرتبط كل منها بمرحلة من مراحل تطور النمو الاقتصادي والتكنولوجي: في المرحلة الأولى كان يتم تعليم عدد محدود أو قلة مميزة كالرهبان، وفي المرحلة الثانية اتسع نطاق التعليم لتدريب السكان جميعاً على العمل في المصانع والخدمة المدنية والمشروعات والصناعة والحكومة، وفي المرحلة الثالثة يتم التدريب على العصر التكنولوجي ومجتمع الاتصال حيث التشديد على العلاقة بين التعليم والعمل والمجتمع(٨٥).

وفي الفترة الراهنة من تطور المجتمع الإنساني والنظام الاقتصادي -مجتمع واقتصاد المعرفة- أصبحت مسئولية التعليم عن إحراز التقدم والسبق أكبر بكثير مما كانت عليه في أي وقت سابق. فكما سيأتي ذكره في الفصول التالية فإن إسهام التعليم في التنمية الاقتصادية في المراحل الأولى من الثورة الصناعية ربما كان محدوداً كما تذهب كثير من الآراء النقدية. لكن في عصر الاقتصاد الذي يقوم على

التكنولوجيا المعقدة والمعرفة المتقدمة أصبح التعليم الحديث المتطور لا غنى عنه لأي مجتمع يطمح إلى الصعود والتقدم.

وإذا كان التحديث يتمحور حول الإدارة الحديثة للمجتمع فإن التعليم أساسي في خلق هذه الإدارة. قال فيبر أن ثمة اتجاهاً نحو التنظيم العقلاني للبيروقراطية في المجتمع الحديث وأن من خصائص التنظيم البيروقراطي الحديث هو قيادة الخبير العقلانية rational-expert leardership. فالقادة يختارون على أساس فحوصات تستخرج الأنسب للوظائف في مستويات البيروقراطية المختلفة. وللتعليم دور في هذه الجدارة. في مقاله "عقلنة التعليم والتدريب" أوضح فيبر أن التعليم العقلاني يطور "نوع الإنسان المتخصص" specialist type of man في مقابل النوع الأقدم من "الإنسان المصقول" cultivated man، وهو تقريباً الفرق الذي يناقش اليوم بين التعليم ذا التوجه المهني في مقابل التعليم من أجل الشخصية المتكاملة(٨٦).

إن التعليم يسهم بلا شك في تحديث الإنسان والثقافة. يؤكد ذلك الحس المشترك الذي يوجه سياسات الدول وأفعال السياسيين والقادة التعليميين ووعي الناس العاديين. فثمة حس مشترك يهيمن على العصر الحديث شعوباً وحكومات بأن التعليم الحديث ضروري لتحديث الإنسان والثقافة. فالحس المشترك يقول أن الإنسان المتعلم لا بد أن يكون أكثر "تحضراً" و"تمدناً" -أي حداثة- في قيمه ومعتقداته وتصوراته وأفعاله وتصرفاته من غير المتعلمين. حتى إن الناس كثيراً ما تعبر من دهشتها وذهولها من الإنسان المتعلم عندما تبدر عنه أية تصرفات أو أقوال يبدو فيها التعارض مع التحضر والتمدن: الحداثة.

ومن قبل الحس المشترك تؤكد نظريات التحديث على أهمية التعليم في تحديث الإنسان والثقافة. أصرح ما قيل في ذلك "إن المدرسة هي الأرضية الأكثر فعالية

للتدريب من أجل تحديث الفرد". فمن بين التأثيرات التي تجعل الإنسان حداثياً أورد أليكس إنجلز المدرسة على أنها الأهم، حيث تسهم أكثر من غيرها في إخراج الناس في البلاد النامية من التقليدية إلى الحداثة. فالتعليم يصنع التوجهات الحداثية كالتوجه نحو الطبيعة ونحو الزمن والقدر والسياسة والنساء والخالق. "وإذا كان الالتحاق بالمدرسة يحدث مثل هذه التغييرات الهائلة في هذه التوجهات الشخصية الأساسية، فلابد أن المدرسة تعلم قدراً أكبر بكثير مما هو ظاهر في المقررات المدرسية، من القراءة والكتابة والحساب حتى الجغرافيا". والمدرسة أيضاً هي بشكل واضح أساس تدريبي مهم لغرس القيم. إنها تعلم طرقاً لتوجيه الذات نحو الآخرين ولتهذيب الذات، الأمر الذي يمكن أن يكون له انعكاس مهم على أداء أدوارها الناضجة في بنية المجتمع الحديث(٨٧).

والأهم من ذلك لموضوع الدراسة الحالية أن هذا الدور وتلك التأثيرات للمدرسة لا تكمن في المنهج الرسمي المعلن والأنشطة المقصودة بقدر ما تكون متأصلة في المدرسة كمنظمة. فالتأثيرات التحديثية للمدرسة لا تنتج عن المنهج الدراسي الرسمي، بل تنتج بالأحرى من برنامجها الضمني غير الرسمي وغالباً غير الواعي في التعامل مع ودائعها الشابة. حيث تكون خصائص المنظمة العقلانية بمثابة المحرض الكامن على التحديث أو بعبارة أخرى تصبح المدرسة بمثابة معلم صامت غير ملاحظ(٨٨).

وحتى من قبل نظريات التحديث، وتحديداً منذ مطلع عصر التنوير والتعليم ينظر إليه على أنه ضروري للتقدم البشري، ليس فقط تقنياً واقتصادياً وإنما أيضاً من حيث تحرير الإنسان والمجتمع، أي التحديث الثقافي. يتجلى دور التعليم هاهنا في دعم التحول إلى الديمقراطية بما هي تجسيد وذروة الحداثة الغربية. فمنذ عصر التنوير وهناك خط فكري قوي لا ينقطع بأن التعليم يسهم في إرساء دعائم الديمقراطية. والارتباط بين الاثنين له تاريخ طويل في الفكر الغربي وخاصة

في القرن العشرين كما في أعمال جون ديوي في أمريكا وتاوني في إنجلترا. وقد تحول هذا الارتباط بين التعليم والديمقراطية إلى نظرة أساسية. يقول ديوي أن "الديمقراطية أكثر من مجرد شكل الحكم، إنها في الأساس شكل من العيش معاً أو الخبرة المشتركة التواصلية". أما نوع المدارس الذي يسهم على أفضل نحو في هذا الشكل من "العيش معا" فهو المدرسة المشتركة أو الشاملة. حيث يمكن للطلاب من كل أنواع الخلفيات الاجتماعية والأثنيات والنوع والقدرات أن يختلطوا وينموا التسامح والاحترام المتبادل لوجهات نظر بعضهم البعض والميول التي تعد أساسية للديمقراطية(٨٩).

كان من رأي جون ديوي أن المدرسة مجتمع مصغر يؤثر ويتأثر بالمجتمع الذي تعمل فيه. فالمدرسة تقوم بتنشئة الأفراد بما يجعلهم واعين ومدركين بالمجتمع. فهي تعمل من أجل تنمية القيم الخلقية والاتجاهات والعادات الحسنة والإدراك الاجتماعي والمشاركة الاجتماعية، وغيرها من السمات التي تجعل من الفرد مواطناً صالحاً في البناء الديمقراطي(٩٠). وهنا أيضاً تقوم المدرسة بوظيفتها التحديثية للإنسان والثقافة ليس من خلال أنشطتها المخططة والمقصودة وإنما من خلال الحياة والخبرة المدرسية.

إن ارتباط تحديث الإنسان والثقافة والمجتمع بالتعليم لم يبرز في أية حالة على الإطلاق كما أبرز في الحالة الأمريكية. ربما لأن المجتمع الأمريكي يتفرد عن غيره من المجتمعات الأخرى بأنه المجتمع الوحيد الذي أنشئ متحرراً من قيود التقاليد والطبقات المحافظة التي تحول بين أي مجتمع وتطلعاته إلى مجاوزة التقليد ونظم على أسس عقلانية بناءً على الاتفاق والإجماع، وربما قبل ذلك لأن التعليم الأمريكي تزامن عند نشأته وتوسيعه مع ميلاد "الجمهورية" الأمريكية فعلقت عليه الآمال في دعم النظام السياسي "الديمقراطي" الجديد.

لقد هيمن على مؤسسي الجمهورية الأمريكية إيمان بأن النظام الديمقراطي الجديد لا يمكن أن ينمو ويزدهر إلا من خلال شعبها ومشاركته الواعية، وأن التعليم هو الطريق إلى ذلك الشعب الواعي المشارك[٩١]. وعليه كان من بين نوايا تأسيس النظام التعليمي الأمريكي بعد الاستقلال "صوغ مواطن جديد أو صوغ الأمريكي". وهو ما تبدى عند رش **Rush** وتوماس جيفرسون ونوح ويبستر. فبالنسبة لهؤلاء لم يكن التمدرس مجرد تعليم بمعنى نقل المهارات الأكاديمية، بل الأهم من ذلك أن التعليم كان من أجل تشكيل مجموعة من الاتجاهات والميول والمعتقدات (الأيديولوجيا) المصممة لدعم الأمة الجديدة[٩٢].

سيطر هذا الإيمان أيضاً على المفكرين وعلماء الاجتماع كما يتبدى في قول ليستر فرانك ورد **Lester Frank Ward** وهو من الآباء الستة المؤسسين لعلم الاجتماع الأمريكي بأن التعليم مصدر رئيس للتقدم الإنساني وفاعل تغيير يمكنه أن يتعهد الالتزام الأخلاقي والتطور المعرفي من أجل تحسين المجتمع[٩٣]، وهو ما نراه عند دوركيم وبارسونز وغيرهم من أعلام النظرية الوظيفية كما سيرد فيما بعد. وحتى المربون الأمريكيون اعتنقوا منذ أواخر القرن الثامن عشر عقيدة مؤداها أن التدريس عمل أخلاقي في الأساس وأنه إذا كان لأمريكا أن تحقق وعدها فمن المفترض أن تقع هذه المهمة على عاتق الرجل العادي، ومن هنا كان من الضروري أن يعد هذا المواطن الجديد ليلعب دوره في هذه الرسالة الهامة وعليه كانت قضية المواطنة قضية أخلاقية تماماً كما هي قضية مدنية[٩٤].

وبعيداً عن الحالة الأمريكية، وحتى بين التربويين النقديين، هناك، من أمثال كارلوس ألبرتو توريس وتيودور ميشيل، من يذهبون إلى إمكانية أن يسهم التعليم في تحديث الثقافة. فرغم كل ما يقال ويكتب عن دور التعليم في إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية إلا أن التعليم يلعب دوراً رئيساً في التطبيع على المواطنة وفي دعم الثقافة الديمقراطية وفي دعم الحيز العام وخلق مفكرين عامين يمكن أن يتحدوا

الوضع الراهن ويقدموا للمجتمع من خلال عملهم، باعتبارهم مرآته، نقداً لمشكلاته البنائية والإجرائية[٩٥].

ومما يؤكد دور التعليم في التحديث الثقافي أيضاً، ولكن بطريق غير مباشرة، نظرية الثقافة السياسية. يقول صاحبا هذه النظرية جابريل ألموند وسيدني فيربا أن النظام الديمقراطي المستقر يتطلب، قبل التحول إليه وكشرط لهذا التحول، ثقافة سياسية متوازنة، أطلقا عليها الثقافة المدنية التي تجمع بين كل التوجهات وتقوم في الأساس على الالتزام والانخراط والمشاركة[٩٦]. وهو ما يعني أن توفر تلك القيم والتوجهات في المجتمع يعد شرطاً لتحول هذا المجتمع نحو الديمقراطية. وإذا كان تحديث الثقافة شرط لتحديث السياسة فلا بد أن يكون تحديث الأولى مهمة سابقة. وبالطبع يقع على عاتق التعليم المسئولية عن إنجازها.

وعموماً يرى أنصار التحديث أن التعليم ضروري لأية دولة حديثة ويقدمون في ذلك حجتين رئيستين: أولاً أن مؤسسات الدولة العلمانية يجب بنائها لتحل محل الجمعيات المحلية والانتماءات الإنثية التي تتبدى في وحدات القرية والكنيسة والأسرة. ثانياً أن الفرد عندما يحرر من السلطة المحلية التقليدية ويصهر في الدولة العلمانية سوف تكون لديه دافعية لخدمة الالتزامات الوطنية. والتعليم العام هو الأداة لتطبيع الأطفال نحو السلطة المركزية والانتماء الحديث. حتى أصبح من مؤشرات مستوى حداثة الدولة معدل قيد المدارس ونسبة البالغين الذين ابتعلوا الدواء المسمى التعليم العام. فالمدرسة هي نقطة الارتكاز المؤسسية التي توازن بين الالتزامات الأيديولوجية المتناقضة للدولة الحديثة: التزامها بدفع المصالح التطورية للفرد، والتزامها بدمج الجماعات المتنوعة في أمة موحدة. وهو التوازن الأيديولوجي الذي تقوم به الدولة من خلال ثلاثة استراتيجيات: (١) توسيع التعليم العام بارتباطاته بالتقدم الحديث يقوض شرعية الجمعيات الوسيطة **intermediate collectives**، (٢) تحاول الدولة تشييد بنية فرص قومية وأشكال معيارية من

الجدارة واستراتيجيات مجسدة لكسب المكانة في حياة البالغين، (٣) تعبر الدولة الغربية عن اعتقاد أخلاقي بأن قدرات الفرد ونوعية حياته يمكن تحسينها من خلال المؤسسات العامة[٩٧].

وإجمالاً فإن التعليم يؤدي للدولة الحديثة عدداً من الخدمات التي لا تقوم لها قائمة من دونها، فالتمدرس العام يبدو أداة مفيدة في تقدم الأجندة القومية للدولة الحديثة. ودمج الأسواق الوطنية، وتلطيف الحواف الحادة للتنوع الثقافي، وبناء قواعد الجدارة لإظهار الإنجاز العلماني والتقدم. فـ "المدرسة تستخدم كمنصة تنشر النخبة السياسية من خلالها أيديولوجيات ورموز تعتبرها مقدسة، وهي أيديولوجيات ورموز تعزز بناء الدولة وتؤكد الطرق الحديثة في التربية"[٩٨].

وعلى مستوى مشروع التحديث العربي الذي قارب قرنين من العمر حاز التعليم مكانة كبيرة في إنجاز التحديث الثقافي: تحديث الإنسان والثقافة. إن المفكرين العرب منذ مطلع عصر النهضة العربية، وإن لم يقولوا صراحة بأن التعليم من شأنه أن يسهم في تحديث الإنسان والثقافة، فقد فعلوا الشيء نفسه بطريقة أخرى عندما أرجئوا مطالباتهم بالإصلاح الشامل للمجتمع، خاصة الإصلاح السياسي والدستوري الذي يعطي الشعب أو الأمة السيادة الكاملة، إلى أن يصل الإنسان والمجتمع والثقافة إلى الدرجة التي تؤهلهم لتحمل تلك المسئولية. وعلى عاتق التعليم بالطبع تقع مسئولية كبيرة عن تحديث الإنسان والثقافة على هذا النحو. وهذا المنطق ما يزال مسيطراً على جدل الإصلاح في المجتمع العربي حتى اللحظة الراهنة، كما في المقابلة التي أشرنا إليها في الإطار العام للدراسة بين من يؤيدون التغيير من أعلى ومن يؤيدون التغيير من أسفل. لكننا سنؤجل الحديث في ذلك إلى نهاية الفصل التالي بعد أن نكون قد وقفنا على واقع الثقافة العربية وتعارضها مع الحداثة وحاجتها الماسة إلى التحديث الثقافي.

هوامش الفصل الأول

١. سامية حسن الساعاتي (٢٠٠٣)، الثقافة والشخصية- بحث في علم الاجتماع الثقافي، ط٤، دار الفكر العربي، القاهرة، ص ٢٥-٢٦.

٢. المجلة الاجتماعية القومية، "رؤى العالم-عدد خاص"، المركز القومي للبحوث الاجتماعية، القاهرة، الملجد ٢٧، العدد ١، يناير ١٩٩٠؛ محمود سيد أحمد، دلتاي وفلسفة الحياة، دار الثقافة والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٠، ص ٩٩-١٠٢.

٣. أحمد أبو زيد (٢٠٠٤)، مرجع سابق، ص ١٣.

٤. زكي نجيب محمود (٢٠٠٤)، مرجع سابق، ص ٦٩.

٥. ت س إليوت (٢٠٠٣)، ملاحظات نحو تعريف الثقافة، ترجمة شكري عياد، مكتبة الأسرة – سلسلة أمهات الكتب، القاهرة، ص ١٧.

٦. علي علي آل موسى (٢٠٠٥)، "ثقافة الإسلام وثقافة المسلمين: الاتصال والتقاطع أم الانفصال والقطيعة؟!" كتاب البصائر، عدد ١، بيروت، ص ٢٥.

٧. برهان غليون، مرجع سابق، ص ٨١.

٨. من أهمها تصنيف كروبير وكلوكهون (انظر: محمد حافظ دياب، الثقافة، سلسلة الشباب، وزارة الثقافة ووزارة الشباب والرياضة، القاهرة، ص ص ٣٢-٣٦)؛ وتصنيف سامية حسن الساعاتي (انظر : سامة حسن الساعاتي، مرجع سابق، ص ص ٣٤-٥٥)؛ وأعمال أخرى تضمنت تصنيفات أقل إحكاما (انظر مثلا: علي علي آل موسى، مرجع سابق، ص ص ٢١-٣٢).

٩. أحمد أبو زيد، مرجع سابق، ص ١٥.

١٠. محمد حافظ دياب (٢٠٠٣)، الثقافة، ط١، سلسلة الشباب، وزارة الثقافة ووزارة الشباب والرياضة، القاهرة، ص ٣٧.

١١. ت س إليوت (٢٠٠٣)، مرجع سابق، ص ٢٩.
١٢. سامية حسن الساعاتي (٢٠٠٣)، مرجع سابق،ص ٥٣.
١٣. الإمام الفقيه المحدث الملا علي بن سلطان محمد القاري، "تبعيد العلماء عن تقريب العلماء"، تحقيق ودراسة محمد علي المرصفي، التربية السياسية في فكر العلامة الفقيه المحدث الملا علي بن سلطان محمد القاري المتوفي سنة ١٠١٤ هـ (٢٠٠٣)، دار فرحة للنشر والتوزيع، المنيا والقاهرة، ص ص ٥٦-٥٩.
١٤. مايكل كاريذرس (١٩٩٨)، لماذا ينفرد الإنسان بالثقافة؟ الثقافات البشرية نشأتها وتنوعها، ترجمة شوقي جلال، سلسلة عالم المعرفة-المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عدد ٢٢٩، يناير ١٩٩٨، الكويت، ص ٥٧.
١٥. محمد حافظ دياب (٢٠٠٣)، مرجع سابق، ص ٤٣.
١٦. محمد عابد الجابري (١٩٩٩)، المسألة الثقافية في الوطن العربي، الطبعة الثانية. مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ١٨.
١٧. نقلا عن: زكي الميلاد (٢٠٠٥)، المسألة الثقافية: من أجل بناء نظرية في الثقافة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء وبيروت، ص ٤٤.
١٨. سامية الساعاتي (٢٠٠٣)، مرجع سابق، ص ٥٥.
١٩. نقلاً عن: زكي الميلاد (٢٠٠٥)، مرجع سابق، ص ص ٤٧-٤٨.
٢٠. محمد عابد الجابري (١٩٩٩)، مرجع سابق، ص ص ١٣-١٩.
٢١. مجموعة من الكتاب (١٩٩٧)، "نظرية الثقافة"، سلسلة عالم المعرفة-المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد ٢٢٣، يوليو ١٩٩٧، الكويت، ص ٣١.
٢٢. محمد عابد الجابري (١٩٩٩)، مرجع سابق، ص ١٧.

٢٣. المرجع السابق، ص ٢١٢.

٢٤. الطاهر لبيب (٢٠٠٠)، "ثقافة بلا مثقفين- من الملحمي إلى التراجيدي"، المستقبل العربي، عدد ٢٨٢، أغسطس ٢٠٠٢، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ٢٥.

٢٥. زكي نجيب محمود (٢٠٠٤)، ص ٦٩.

٢٦. محمد حافظ دياب (٢٠٠٣)، مرجع سابق، ص ص ٧٩-٨٠

٢٧. نقلا عن: زكي الميلاد (٢٠٠٥)، مرجع سابق، ص ٥٨.

٢٨. الطاهر لبيب (٢٠٠٠)، مرجع سابق، ص ص ١٠-١١.

٢٩. برهان غليون (١٩٩٠)، مرجع سابق. ص ص ٨٦، ٨٨.

٣٠. محمد عابد الجابري (١٩٩٩)، مرجع سابق، ص ٢١٣.

٣١. توماس باترسون (٢٠٠٤)، الحضارة الغربية- الفكرة والتاريخ. ترجمة شوقي، مهرجان القراءة للجميع، القاهرة، ص ١٥.

٣٢. عبدالحليم قنديل (١٩٩١)، "الناصرية والإسلام: إعادة نظر". في عبدالحليم قنديل (محرر). عن الناصرية والإسلام، مركز إعلام الوطن العربي "صاعد"، القاهرة، ص ٢٦.

٣٣. محمود أمين العالم، "حضارة واحدة وثقافات متعددة- مقاربة نظرية عامة"، في فخري لبيب (محرر) صراع الحضارات أم حوار الثقافات، القاهرة، مطبوعات التضامن، ص ٨١.

٣٤. مجموعة من الكتاب (١٩٩٧)، مرجع سابق، ص ٥٩.

٣٥. المرجع السابق، ص ص ٣١، ٥٩-٦٠.

٣٦. توماس باترسون (٢٠٠٤)، مرجع سابق، ص ٤٢.

٣٧. ميكائيل كيرني (١٩٩٠)، "رؤى العالم"، عرض وتحليل محمد أحمد غنيم، المجلة الاجتماعية القومية، المجلد ٢٧، العدد الأول، يناير ١٩٩٠، ص.

٣٨. مايكل كاريذرس (١٩٩٨)، مرجع سابق، ص ٥٧.

٣٩. زكي الميلاد (٢٠٠٥)، مرجع سابق، ص ص ١٤٣-١٤٦.

٤٠. علي علي آل موسى (٢٠٠٥)، مرجع سابق، ص ٢٧..

٤١. ميكائيل كيرني (١٩٩٠)، مرجع سابق، ص ١٧٨.

42. Apostolov, Mario (2004). The Christian Muslim Frontier: A Zone of Contact, Cooperation or Conflict, RoutlegeCurzon, London. P. 43.

٤٣. أحمد زايد (٢٠٠٦)، تناقضات الحداثة في مصر. الهيئة المصرية العامة للكتاب، مكتبة الأسرة. القاهرة، ص ص ١٨٣-١٩٩.

٤٤. وحيد عبد المجيد (٢٠٠٦)، ثقافة العنف في العالم العربي. مكتبة الأسرة-سلسلة العلوم الاجتماعية، القاهرة، ص ١١.

٤٥. محمد فوزي الجبر (٢٠٠٥)، "الثقافة العربية وثورة المعلومات - قراءة نقدية"، شئون عربية، ربيع ٢٠٠٥، العدد ١٢١. جامعة الدول العربية، القاهرة، ص ١١٦.

٤٦. مجموعة من الكتاب (١٩٩٧)، مرجع سابق، ص ٦٠.

٤٧. المرجع السابق، ص ٢٩٩.

٤٨. سناء بدوي سيد بدوي (١٩٩٨)، التحولات البنائية وأثرها على التغير الثقافي في المجتمع المصري- دراسة سوسيولوجية تطبيقية على الأفلام في الفترة من ١٩٧٠-١٩٩٠، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب - قسم الاجتماع، جامعة القاهرة، ص ٦١.

٤٩. مجموعة من الكتاب (١٩٩٧)، مرجع سابق، ص ص ٣٣، ٦٢.

٥٠. المرجع السابق، ص ٢٢٤.

٥١. ميكائيل كيرني (١٩٩٠)، مرجع سابق، ص ١٨٠.

52. Kumar, Krishan (1997), "The Post-Modern Condition", In Education, Culture, Economy and Society, Editted by A. H. Halsey, Hugh Lauder, Philip Brown and Amy Stuart Wells. Oxford and New York: Oxford University Press. P. 107.

٥٣. كرين برنتون (٢٠٠١)، تشكيل العقل الحديث، ترجمة شوقي جلال، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٥٤. المرجع السابق، ص ص ٤٤-٧٠.

٥٥. جوهان راندال (١٩٦٦)، تكوين العقل الحديث، الجزء الثاني، ترجمة جورج طعمه، مراجعة برهان دجاني، الطبعة الثانية، دار الثقافة، بيروت.

٥٦. سلامة موسى (١٩٩٣)، ما هي النهضة؟ الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة المواجهة-التنوير، القاهرة، ١٩٩٣، ص ص ١٥، ٣٢.

٥٧. المرجع السابق، ص ص ١٦، ٨٧.

٥٨. المرجع السابق، ص ص ١٦، ٣١.

٥٩. علي حرب (٢٠٠٥)، "مسألة الحرية: مساحة اللعبة وازدواج الكينونة"، عالم الفكر، المجلد ٣٣، العدد ٣، يناير – مارس ٢٠٠٥، الكويت، ص ١٢.

٦٠. تيمونز روبيرتس، أيمي هايت (٢٠٠٤)، "من الحداثة إلى العولمة – رؤى ووجهات نظر في قضية التطور والتغيير الاجتماعي"، الجزء الأول، سلسلة عالم المعرفة-المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد ٣٠٩، نوفمبر ٢٠٠٤، الكويت، ص ص ٢٣٣-٢٣٤.

٦١. معن زيادة (١٩٨٧)، معالم على تحديث الفكر العربي، سلسلة عالم المعرفة-المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد ١١٥، يوليو ١٩٨٧، الكويت، ص ١٨.

٦٢. المرجع السابق، ص ١٨.

٦٣. تيمونز روبيرتس، إيمي هايت (٢٠٠٤)، مرجع سابق، ص ١٣.

٦٤. علي حرب (٢٠٠٥)، مرجع سابق، ص ص ١٢-١٣.
٦٥. سناء بدوي سيد بدوي (١٩٩٧)، مرجع سابق، ص ٥٩.
٦٦. تيمونز روبيرتس، أيمي هايت (٢٠٠٤)، مرجع سابق، ص ٢٢٣-٢٢٤.
٦٧. معن زيادة (١٩٨٧)، مرجع سابق، ص ص ٧٢-٨٥.
٦٨. تيمونز روبيرتس وإيمي هايت (٢٠٠٤)، مرجع سابق، ص ٢٢٥.
٦٩. المرجع السابق، ص ص ٢١٠-٢١٣.
٧٠. معن زيادة (١٩٨٧)، مرجع سابق، ص ص ١٦-٢١.
٧١. المرجع السابق، ص ص ٢١٠-٢١٣.
٧٢. السيد يسين (١٩٩١)، الوعي القومي المحاصر: أزمة الثقافة السياسية العربية، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، القاهرة ص ٥٣.
٧٣. سلامة موسى (١٩٩٣)، مرجع سابق، ص ص ١٣، ٣٤، ٩١.
٧٤. تيمونز روبيرتس، إيمي هايت (٢٠٠٤)، مرجع سابق، ص ٢١٣.
٧٥. سلامة موسى (١٩٩٣)، مرجع سابق، ص ٣٧.
٧٦. انظر: آسا بريغز، بيتر بورك (٢٠٠٥)، التاريخ الاجتماعي للوسائط: من غتنبرغ إلى الإنترنت، ترجمة مصطفى قاسم، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عدد ٣١٥، مايو ٢٠٠٥، الكويت.
٧٧. معن زيادة (١٩٨٧)، ص ص ٨٥-٩٣.
٧٨. صامويل هنتنجتون (١٩٩٣)، الموجة الثالثة: التحول الديمقراطي في أواخر القرن العشرين، ترجمة عبدالوهاب علوب، الطبعة الأولى، دار سعاد الصباح ومركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، الكويت والقاهرة، ص ص ١٢٠-١٣٨.

79. Inglehart, Ronald (2005), "The Worldviews of Islamic Publics in Global Perspective", In Moaddel, Mansoor (ed.) Worldviews of Islamic Publics. Palgrave, New York..
80. Al-Braizat, Fares, Op. Cit.
81. Nayar, Usha S. (2004), "Education for Social Transformation- A Collective Step Forward", The Journal of Family Welfare, Vol. 50, No. 1, 2004. P. 11.
82. Ballantine, Jeanne H. (1993), The Sociology of Education: A Systematic Analysis. Third Edition. Prentice-Hall, Inc., New Jersey. P. 10.
83. Ibid. 332-3
84. Ibid, P. 340.
85. Drucker, Peter F. (1963), the Educational Revolution, in Education, Economy and Society: a Reader in the Sociology of Education, edited by A. H. Halsey, Jean Floud and C. Amold Anderson, Third Printing. The Free Press of Glencoe, USA. 1963, PP. 15. 18.
86. Ballantine, Op,. Cit., P. 339.
87. 1Ibid, P. 10.

٨٨.تيمونز روبيرتس، إيمي هايت (٢٠٠٤)، مرجع سابق، ص ٢١٣.

٨٩.المرجع السابق، ص ص ٢١٠- ٢١١.

90. Brown, Philip, Halsey, A. H., Lauder, Hugh and Wells, Amy Sruart (1997) "The Transformation of Education and Society: An Introduction", In Education, Culture, Economy and Society, Edited by A. H. Halsey, Hugh Lauder, Philip Brown and Amy Stuart Wells. Oxford and New York: Oxford University Press. P. 4.

٩١.حمدي علي أحمد (١٩٩٥). مقدمة فـي علـم اجتمـاع التربيـة، دار المعرفـة الجامعية، الإسكندرية، ص ٩٠.

92. Barber, Benjamin (1997). Education for Democracy. The Public Purpose of Education and Schooling. San Francisco. Jossy-Bass publishers. PP. 28-29.
93. Stevens, Edward Jr. and Wood, George. Justice (1992), Ideology and Education: an introduction to the social foundations of education. McGraw-Hill, Inc., New York. P. 113.
94. Ballantine, Op. Cit., P. 12.
95. Stevens, Edward Jr. and Wood, George, Op. Cit., P. 113.
96. Torres, Carlos Alberto & Mitchell, Theodore R. (1998), "Introduction", in Torres, Carlos Alberto & Mitchell, Theodore R. (Eds.) Sociology of Education: Emerging Perspectives. State University of New York Press, Albany. P. 12.

٩٧.مجموعة من الكتاب (١٩٩٧)، مرجع سابق، ص ٢٧.

98. Fuller, BruceOp. Cit., P. 26, 32-33.

الفصـــــل الثاني
الثقافة العربية وموقعها من الحداثة

أولا: مركزية الثقافة فى الفكر العربى التحديثي

ثانيا : آية ثقافة تلك التى يتجادلون حولها؟ تمييز لابد منه.

ثالثا : حداثات عربية وليس حداثة واحدة!

رابعا: الثقافة العربية تركة الماضى المعوقة للتحديث

خامسا: الثقافة العربية محاولة تشخيصية

سادسا: الثقافة العربية فى جدل الإصلاح الراهن

سابعا: التعليم والتحديث الثقافي فى الفكر العربى

الفصـــل الثانـي

الثقافة العربية وموقعها من الحداثة

وبعد أن استعرضنا مفهومي الثقافة والتحديث الثقافي وما يلزم عنهمـا مـن تحليلات وتفاصيل ترتبط بموضـوع الدراسـة الحاليـة، واسـتكمالاً للاشـتراطات المفهومية والمنهجية للتناول النقدي لدور المدرسة في التحديث الثقافي، يتناول هذا الفصل واقع الثقافة العربية وموقعها من الحداثة الثقافية أو الثقافة الحديثـة اتفاقـاً واختلافاً، اقتراباً وافتراقاً. وطالما أن المطلوب هو تحديث هذه الثقافـة فـإن ذلـك يفترض ضمناً أن هذه الثقافة غير حديثة أو تتناقض مع الثقافة الحديثة. وهـو مـا يعني أننا بصدد تحديد الجوانب اللاحداثية في الثقافة العربيـة أو تعارضـات هـذه الثقافة مع الحداثة.

في هذا الفصل سوف نعرض أولاً للأهمية التي أولاها الفكر العربي التحـديثي للثقافة في إحداث التحول الكلي إلى الحداثة بكافة أشكالها. ولما كان الفكر العربـي، وكما أسلفنا في الفصل السابق، يماهي بين الثقافة والتراث والتاريخ، فقد كان مـن الضروري أن نفصل بين الثقافة بمعناها الأنثروبولوجي والاجتماعي والثقافـة بمـا هي قرين أو رديف للتراث. وبعد ذلك تأتي الخطوة الأهم فـي هـذا الفـصل وهـي محاولة تشخيص واقع الثقافة العربية اليوم. وإذا كانت هذه الدراسة كما قلنا من قبل تأتي في إطار جدل الإصلاح في الوطن العربي، ذلك الجدل الذي أعاد جـدل الثقافـة إلى الوجود ثانية، فقد كان لزاماً أن نقف على موقع الثقافـة فـي جـدل الإصـلاح الراهن، وهو ما يعد من ناحية أخرى تقييم لما أنجزه العرب على مـضمار الحداثـة وموقع الثقافة في ذلك فعلاً أو انفعالاً. واستكمالاً لموضوع التعليم والحداثـة الـذي ختمنا به الفصل السابق سوف نعرض في ختام هذا الفصل لتلك العلاقة فـي الفكـر

العربي التحديثي لنكتشف أن التعويل على المدرسة في إنجاز التحديث الثقافي أقدم من الجدل الراهن بكثير، وأن التعليم كان ولا يزال في الفكر العربي التحديثي المفتاح إلى تحديث الإنسان والثقافة، تمهيداً لكل أشكال التحديث الأخرى، التي كان ولا يزال يقصد بها التحديث السياسي.

أولاً: مركزية الثقافة في الفكر العربي التحديثي:

لقد ظهر الفكر العربي الحديث أو ما يسمى الفكر النهضوي العربي إلى الوجود في الأساس كاستجابة ورد فعل للصدمة الحضارية التي أفاق العرب على أثرها من ثبات عصور التخلف والجمود ليفتحوا أعينهم على الغرب وقد قطع أشواطاً بعيدةً على طريق التقدم العلمي والتقني والفكري والتنظيم السياسي والاجتماعي: طريق الحداثة.

ويمكن النظر إلى كامل الفكر العربي فيما يعرف بعصر النهضة أو اليقظة العربية على أنه محاولات مستمرة ومن منظورات مختلفة للإجابة عن السؤال الإشكالي الذي طرحه الأمير شكيب أرسلان: لماذا تقدم الغرب وتأخر المسلمون؟ وفي إطار الإجابة عن هذا السؤال احتلت الثقافة، بين تحديثها وتأصيلها، مكان القلب من الفكر العربي. ذلك أن الموضوع المشترك في الفكر العربي منذ مطلع عصر النهضة العربية يدور حول مدى صلاحية أو عدم صلاحية الثقافة العربية في توفير القيم والمفاهيم المساعدة على التغيير الفكري والعلمي والسياسي والتكنولوجي. فقد كان اهتمام الدارسين العرب بالثقافة يأتي من باب "ما تستطيع أن تقدمه من دعم للممارسة السياسية أو الاجتماعية، ومن تشجيع لقيم التقدم أو التغيير". ومن هذا الطرح تحددت المشكلة الأساسية للثقافة العربية في الصراع أو التناقض بين الحداثة والتقليد، المعاصرة والأصالة(١).

لذلك لامبالغة إطلاقا في القول بأن الفكر العربي الحديث جله ولد مسكوناً

بفكرة الحداثة. فقد "كانت الحداثة والتحديث أو النهضة الحضارية هي الأرض المشتركة لكل صاحب سلطة اجتماعية أو جاه، مثقفاً كان أم رجل أعمال، معارضاً أم رجل حكم"[٢]. فالفكر العربي الحديث، بداية من رائد النهضة العربية رفاعة الطهطاوي وحتى اللحظة الراهنة، اتخذ من الحداثة والتحديث ومشتقاتها موضوعاً رئيساً له. فقد سيطرت الحداثة على خيال وفكر المفكر العربي وملأت عليه عقله وقلبه وكانت الدافع والمحفز وراء المشاريع الفكرية ومحاولات وتجارب التحديث هنا وهناك على امتداد الأرض العربية.

ورغم ما بين تيارات الفكر العربي الحديث من اختلافات وتباينات في منهج وآليات التقدم والنهوض، كما سنعرض فيما يلي، فإن ثمة إجماع بينها جميعاً على ضرورة الاقتباس من التجربة الغربية والاسترشاد بها. فها هو سلامة موسى لا يرى طريقاً للنهضة إلا على الطريقة الأوروبية، فيقول: "ولا أستطيع أن أتصور نهضة عصرية لأمة شرقية ما لم تقم على المبادئ الأوروبية للحرية والمساواة والدستور مع النظرة العلمية الموضوعية للكون"[٣]، وها هو قاسم أمين المؤمن بفكرة التقدم لا يرى له إلا طريقاً واحداً: "من هذا يتبين أن نتيجة التمدن هي سوق الإنسانية في طريق واحد. وأن التباين الذي يشاهد بين الأمم المتوحشة أو "التي لم تصل إلى درجة معلومة من التمدن منشؤه أن تلك الأمم لم تهتد إلى وضع حالتها الاجتماعية على أصول علمية"[٤]. بل ولم يقتصر هذا المذهب على من يحسبون على التيار الليبرالي أو التغريبي في الفكر العربي الحديث، بل هيمن حتى على من يوصفون عادة بأنصار الأصالة من المعممين بداية من رفاعة الطهطاوي نفسه مرورا بالإمامين جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده وخير الدين التونسي حتى عبد الرحمن الكواكبي. وسيطرة التجربة الغربية في التحديث على ذهن المفكر العربي أمر مفهوم، ليس فقط من قبيل الصدمة الناتجة عن "وعي الفارق"، وليس فقط بسبب التنافس الحضاري الطويل بين الحضارتين العربية-الإسلامية والغربية، وإنما أيضاً لتأثير كل سابق في اللاحق، وخاصة بعد تكثف العلاقات الثقافية والحضارية.

وفي إطار هذا التناول انبثق موضوع علاقة الثقافة العربية بالنهضة أو التحديث أو التقدم ومدى ملاءمتها أو صلاحيتها لتوفير القيم والمفاهيم الداعمة للتغيير السياسي والاجتماعي والاقتصادي والفكري والتكنولوجي، أو الحداثة بمعناها الشامل. ويمكن القول أنه إذا كانت مفاهيم الحداثة والنهضة والتقدم هي محور الفكر العربي الحديث، فإن الثقافة العربية -بما هي نتاج وتجسيد للتراث- ومدى ملاءمتها للتقدم والنهوض العربي المنشودين كانت المفصل الذي أفرز التيارات والاتجاهات المختلفة في الفكر العربي الحديث. بمعنى أن الموقف من الثقافة العربية، كما فهمها هذا الفريق أو ذاك، كان المتغير الفارق في تشكيل الفكر العربي الحديث بتياراته الفكرية الرئيسة، وهو ما يتجلى في الأسماء التي أطلقت على تلك التيارات: "الأصالة" في مقابل "المعاصرة"، أو "السلفية" في مقابل "التغريب"، أو "التراث" في مقابل "الحداثة"، إلى غيرها من أزواج المفاهيم المتقابلة التي تنبنى في الأساس على الموقف من الثقافة العربية. ففي إطار محاولات توطين الحداثة الغربية في التربة العربية انبثقت محاولات التوفيق والاستعارة والتجاوز، وعليه "كانت الأصالة والحرية والتحديث [هي] المشكلات الكبرى التي شغلت المفكرين العرب، وهم بصدد تشخيص أسباب تخلف المجتمع العربي ورسم وسائل التقدم"(٥).

ففي ضوء الموقف مما أسموه الثقافة العربية، أو التراث، يمكن تصنيف آراء ونظرات رواد ورموز الفكر النهضوي العربي بداية من النصف الثاني من القرن التاسع عشر وحتى اللحظة الراهنة، إلى خمسة أطوار: طور التوفيق الفعال، وطور التغريب الكامل، ثم طور السلفية الرجعية، فطور الأزمة المفتوحة، وأخيراً طور الإصلاح السياسي والتحول الديمقراطي(٦).

في الطور الأول والتأسيسي للفكر النهضوي العربي، الذي غطى النصف الثاني من القرن التاسع عشر، سادت رؤية توفيقية تقوم على أن تقدم ونهوض العرب وعودتهم حضارياً إلى مسار التاريخ ممكنة، وذلك من خلال الإفادة

والاستعارة من التجربة الغربية، ولكن في إطار الثقافة والتراث العربيين. فلم يرى رواد هذا الجيل تعارضاً من أي نوع بين الحداثة على النمط الغربي والأصالة المتمثلة في التراث العربي الإسلامي. فيذهب الرائد الأول للفكر العربي، رفاعة الطهطاوي، إلى أن نهضة العرب ممكنة بشرط استعارة النظم الحديثة التي سبقتنا إليها أوروبا. ولم يقف الرجل عند حد اللاتعارض بين الثقافة العربية والحداثة الغربية "الحديثة" فحسب بل ذهب أبعد من ذلك إلى رد فكرة التشريع العقلي، وبالتالي فكرة الدساتير والقوانين التي طورها الغربيون، إلى ما عرف عند العرب والمسلمين بالأصول والأحكام، واعتبار ما يعرف عندنا بأصول الفقه، وما يشتمل عليه من ضوابط وقواعد، بمثابة الاصل للاستنباطات العقلية التي وصلت إليها الأمم المتمدنة. وبمزيد من الصراحة والوضوح أعلن خير الدين التونسي أن المصالحة بين التجربتين الإسلامية و"الأوروباوية" ممكنة، بل هي قائمة بالفعل، وأنه لا تعارض بين الشريعة الإسلامية وما تستنبطه عقول البشر من أجل إقامة حياتهم الدنيوية، بل ويذهب إلى أن أكثر ما استحدثه الأوروبيون موافق لشرعنا وامتداداً لما كانت عليه شعوبنا، وأننا لو تابعنا مسيرتنا الحضارية لوصلنا إلى ما وصلوا إليه. وأن ما أنتجته أوروبا على مسار الحداثة هو إنجاز إنساني يقوم على الأخذ والعطاء(٧). وإذا كان البعض يرى في تلك المقارنات والمماثلات خطأ في الترجمة أو التعريب، مرده غياب تلك الأفكار والمفاهيم من اللغة العربية، إلا أن ذلك لا يمنع أن هذين الرائدين، على أقل تقدير، لم يجدا تعارضاً فعلياً بين الحداثة على النمط الغربي والتراث الإسلامي، وأن المصالحة بينهما ممكنة وقائمة.

وقد كانت الإصلاحات الدستورية والتشريعية -على النمط الغربي- هي رسالة جمال الدين الأفغاني، المصلح والمناضل السياسي من أجل توحيد الأمة الإسلامية والعودة بها إلى ميدان الريادة الحضارية، من دون أن يجد تعارضاً بين تلك المنتجات الغربية والتراث. وكانت دعوته إلى إعادة النظر من أجل إقامة حركة

عقلية تتفق مع المعرفة الحديثة، بدلاً من التعلق بالماضي وحده. وذهب إلى أن أصول الإسلام، من قرآن وسنة، قادرة على استيعاب أكثر التطورات تحرراً، "وأن الشريعة لا يعارضها أي تغير صالح في الحقيقة"(٨). وفيما لعن محمد عبده السياسة والاشتغال بها، وفيما صب جل اهتمامه على الإصلاح الديني كمقدمة لغيره من أشكال الإصلاح، كان الإمام مع ذلك من أشد أنصار الحداثة على النمط الغربي ولاتعارضها مع التراث الإسلامي، كما يتبدى في القول الذي ينسب إليه: "ذهبت إلى أوروبا فرأيت إسلاماً بلا مسلمين، وعدت إلى مصر فرأيت مسلمين بلا إسلام"، وهي النتيجة عينها التي خرج بها من مقارنته بين المسيحية والإسلام في حضهما على التقدم والسعي من ناحية، ومقارنة ما آل إليه حال معتنقي الديانتين من ناحية أخرى. عندما خرج بأنه يبدو أن معتنقي الديانتين قد "بدل كل دينه"(٩). بمعنى أن المسلمين الذين يحض دينهم على السعي في الأرض والأخذ بأسباب القوة وإعمال العقل ركنوا إلى الاستكانة والخمول وساد بينهم التواكل والقدرية، فيما أخذ المسيحيون الغربيون بأسباب القوة وسعوا في الأرض وأعملوا العقل وانصاعوا لقوانينه على عكس ما تدعو إليه المسيحية من دعة واستسلام ونفض لليد من هذه الدنيا الزائلة.

ولعل ذروة هذا الطور بفكره التأصيلي اللاتعارضي قد لاحت مع عبد الرحمن الكواكبي الذي ذهب إلى أن الاستبداد هو علة التراجع الحضاري على كافة المستويات، وأن هذا الاستبداد يتعارض مع تعاليم الإسلام، ودعا إلى استعارة التنظيمات السياسية والإدارية الحديثة عن أوروبا، ولم يرى في ذلك تعارضاً مع التراث، بل على العكس من ذلك ذهب إلى أن نظام الحكم في الدول الأوروبية يمثل بالفعل أقرب النظم إلى "الطراز السامي من الرياسة"، الذي ساد أيام النبي الكريم وخلفائه الراشدين(١٠).

لكن مع هزيمة الثورة العرابية، التي قامت على أفكار هذا الرعيل لتحقق

الإصلاحات الدستورية والعدالة الاجتماعية، ومع وقوع الاحتلال الأوروبي هنا وهناك في أقطار العالم العربي، وربما برعاية مباشرة من الاحتلال، حدث التحول في مسار الفكر العربي، فأصبحت أفكار هؤلاء الرواد توصم بالتوفيقية التلفيقية، وأصبح الطريق إلى الحداثة والتحديث والنهوض لا يتم إلا بالتبني الكامل للتجربة الغربية والطرح الكامل للتراث والتقاليد. فتبدلت النظرة إلى التراث والثقافة العربية من كونها أرضية ومحضنا لتحقيق هذه الحداثة، إلى معوق للتحديث وحائل دون التقدم. تجلى ذلك في كتابات أحمد لطفي السيد وفرح أنطون وحسين فوزي وسلامة موسى وطه حسين وغيرهم. ولعل خير معبر عن موقف هذا التيار أو هذا الطور من أطوار الفكر العربي ذلك الاقتباس لطه حسين الذي غالباً ما يورد في مثل هذه المناقشات والذي يقول فيه أن النهوض والحداثة غير ممكنين إلا "حين نسير سيرة الأوربيين ونسلك طريقتهم لنكون لهم أنداداً ونكون لهم شركاء في الحضارة خيرها وشرها، حلوها ومرها، وما نحب فيها وما نكره، وما يحمد منها وما يعاب"، وحين "نتعلم كما يتعلم الأوربي، ونشعر كما يشعر الأوربي، ونحكم كما يحكم الأوربي، ثم نعمل كما يعمل الأوربي، ونصرف حياتنا كما يصرفها"[11]. وربما ليس في ذلك حتى الآن خروجاً كبيراً على خط رواد الطور الأول، اللهم إلا كثير من المبالغة، لكن أن يحاول بعض هؤلاء مثلاً إخراج مصر من شرقيتها، التي هي عندهم الإسلام بالطبع وإدماجها قسراً في أوروبا ثقافياً وتاريخياً، والقول بأن الإسلام لم يغير شيئاً من شخصية مصر البحر متوسطية، فإنهم بذلك يصرحون دون أدنى مواربة بأن التراث والثقافة الإسلامية لا يتفقان والحداثة الغربية وأنهما العائق أمام التقدم والتحديث والنهوض.

وهكذا انتقل الفكر العربي في مسألة النهضة والتحديث من محاولة إثبات أن التراث والحداثة على النمط الغربي لا يتعارضان، وأن التقدم والنهضة ممكنين من خلال الاقتباس من الحضارة الغربية، دون أن يكون في ذلك تعارض مع التراث، إلى

اتخاذ التراث هدفاً للنقد والهدم وتحميله كل سوءات ومثالب الواقع العربي المتردي، وهو التحول في دفة الفكر العربي الذي يمثله التحول من سؤال شكيب أرسلان "لماذا تقدم الغرب وتأخر المسلمون؟" إلى السؤال الذي طرحه طه حسين "هل مصر أمة شرقية؟". السؤال الأول يتضمن البحث عن أسباب تخلف المسلمين وسبل تقدمهم الحضاري، بما هم مسلمين وحتى يرتقوا وهم أيضاً مسلمون، في حين يسعى صاحب السؤال الثاني إلى التحديث على النمط الأوروبي، وينكر شرقية العقل المصري التي يمكن أن تحول دون ذلك التحديث. إنه التحول من البحث عن علة التخلف وأسباب النهوض، ولكن في إطار الثقافة القائمة وما يكمن خلفها من تراث، إلى التنصل بالكلية من تلك الثقافة باعتبارها بيت الداء.

وإذا كان محمد عابد الجابري يرى أن توالد تيارات الفكر العربي جاء على نمط الأضداد التي تتوالد من جوف بعضها، فإن ذلك ينطبق أوضح ما يكون على ولادة الطور السلفي بداية من الربع الثاني من القرن العشرين، كما تجسد في كتابات محمد رشيد رضا ومنظري جماعة الإخوان المسلمين، بدءاً من الإمام حسن البنا وحتى سيد قطب. ففي وجه التغريب الكامل والنفي المطلق للتراث، كما تجسد في أنصار الطور الثاني، كان لابد وأن ينشأ النقيض الذي يؤكد على التراث والإسلام والثقافة العربية، ويذهب إلى حد رفض كل ما هو غير إسلامي. وكما أن التيار السابق –التيار التغريبي– لم يبلور مشروعاً فكرياً وإصلاحياً أصيلاً، حيث غلب عليه التقليد والمماثلة –للغرب– كذلك لم يبلور نقيضه –التيار السلفي– مشروعاً فكرياً متماسكاً ومتكاملاً، فغلبت عليه السلفية غير الفاحصة والعلاجات والرؤى الجزئية والمختزلة، فضلاً عما في سلفيته من تقليد ومماثلة –للسلف. ففي مقابل رواد الطور الأول الذين عالجوا قضية النهوض من منظور حضاري واسع اختزل أصحاب الطور الثاني القضية في التقليد السطحي للغرب، وهو نفس التقليد السطحي الذي تورط فيه أنصار الطور الثالث، وإن كان مثالهم المحتذى قابع في التاريخ الأهلي وليس في الحاضر الغربي.

ومع إعلان التخلي عن المشروع الحضاري العربي، كما تجسد في التجربة الناصرية في مصر والتجارب القومية في بعض دول الوطن العربي، ذلك التخلي الذي تجلى بعدما انقض السادات على مجمل تراث الناصرية، وليس مع هزيمة ١٩٦٧، مع هذا الانقضاض جاء الطور الرابع من تطور أو بالأحرى هنا تراجع الفكر العربي. لقد بعثت الحركة القومية العربية جدلية جديدة وفاعلة في الحياة العربية، حيث نجحت الثورة المصرية في بلورة نهج وطني اجتماعي استقطب حولها جماهير الشارع العربي، فكانت المعبرة عن آمال وتطلعات الجماهير العربية من المحيط إلى الخليج، وهو ما ساعد في تهميش تياري التغريب والسلفية المتطرفين. لكن مع هزيمة الحركة القومية والتخلي عن المشروع القومي عاد العرب، على حد وصف برهان غليون، "إلى عصر الأزمة المفتوحة"[١٢]. فعادوا إلى التساؤلات الأولى، وإن لم يقدموا لها إجابات بشمولية وعمق الإجابات الأولى، وتكاثرت الاتجاهات والتيارات، أو بالأحرى تلاشت، فكانت السطحية والجزئية في قراءة الواقع وتشخيصه هي السائدة.

لكن في العقد الأخير من القرن العشرين، وعلى نحو أوضح في السنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين، ونتيجة لجملة من الأسباب تبلور الطور الخامس من حركة الفكر النهضوي العربي، طور الإصلاح السياسي والتحول الديمقراطي. فنتيجة لازدياد القطيعة بين المواطن العربي والنظم السياسية التي تمارس عليه أقسى درجات الاستبداد في الداخل، ونتيجة لما أخذ البعض يعتبرونه تخلي من جانب تلك النظم عن قضايا الأمة في علاقاتها بالخارج العدواني المستقوي، بل واصطفافها بجانب هذا الخارج، يبدو أن الفكر العربي، والأهم من ذلك الإنسان العربي العادي، أفلت من شرك المقابلة بين الأصالة والتحديث وحسم أمره بحتمية الحداثة على النمط الغربي، ولو الحداثة السياسية على الأقل. صحيح أن حالة العدوان المتواصل على العروبة والإسلام من جانب الغرب منذ بداية العقد

الأخير من القرن المنصرم، والتي بلغت ذروتها فيما أسمته الولايات المتحدة، ومن ورائها الغرب، "الحرب العالمية على الإرهاب"، التي ليست في حقيقتها إلا حرب على الإسلام والمسلمين، بعدما استبدل الغرب العدو الشيوعي بالعدو "الإرهابي"، أو "الإسلامي"، إلى جانب غياب المشاريع الفكرية الكبيرة كالمشروع القومي الذي ساد الربع الثالث من القرن الماضي، صحيح أن ذلك أفرز تيارات سلفية رجعية تكاد تكون منقطعة الصلة بالحياة وترفض كامل مشروع الحداثة، كما تتبدى في الخطاب الديني غير الرسمي، لكن كان الإفراز الرئيس لتلك الحالة هو توحد الجماهير العربية مع المثقفين والحركيين العرب على ضرورة التحديث والتغيير من أجل مجابهة التحديات الخارجية الخطيرة التي تحيط بالأمة، والتي اتضح بما لا يدع مجالاً للشك أن التجزئة العربية واستبداد الدولة العربية –أي السياسة تحديداً– هما علتها الأولى، وعليه كان الإصلاح السياسي والتحول الديمقراطي هما عنوان هذه المرحلة من مراحل تطور الفكر العربي.

وإذا كان هذا الطور الأخير من أطوار تطور الفكر والعمل النهضوي العربي مازال في بداياته، فإنه الأجدر بأن يحقق ما سعت إليه كل الأطوار السابقة. بل ولا نجانب الحقيقة إن قلنا أن في رؤى وتصورات هذا الجيل للإصلاح والنهوض استرجاع لرؤى ونظرات رواد الفكر العربي في طوره الأول، أي التحديث على النمط الغربي، وخاصة التحديث السياسي، من دون حاجة إلى إبطال التراث أو تجاوز الثقافة العربية.

وإجمالاً نقول أن الثقافة العربية الموروثة تاريخياً أو التراث بما هو ثقافة معاشة أو بما يمارسه على الثقافة المعاشة من تأثير بالغ كان في مكان القلب من الفكر العربي الحديث، بل إنه كان المفصل الذي تفرعت عنده المواقف من النهضة والتقدم والحداثة. فعلى أساس التشخيص والعلاج الذي رأى فيه كل فريق المخرج من المأزق الحضاري المستحكم انشقت تيارات الفكر العربي. فرأى جيل رواد الفكر

العربي أن "التنظيمات" الاجتماعية، خاصة السياسية، هي المخرج، من دون تجريم الثقافة العربية والتراث العربي، فيما رأى أعلام الطور الثاني المخرج في الفكاك من التقاليد والتراث، ثم جاءت الأطوار الأخرى تنويعات وتوفيقات من هذين الموقفين. وبعبارات أخرى، ووفقاً للعلاج الذي رآه كل فريق للأزمة الحضارية نجمل هذه التيارات في: الطور "التنظيماتي"، ثم الطور اللاتراثي anti-traditional أو anti-heritage، ثم الطور اللاحداثي anti-modernist، ثم طور التشوش والاضطراب، فطور الإصلاح السياسي.

ثانياً: أية ثقافة تلك التي يتجادلون حولها؟ تمييز لا بد منه:

وقبل مواصلة السير نحو تحديد موقع الثقافة العربية من الحداثة بين دعم وإعاقة التغيير والإصلاح في الفترة الراهنة التي تتميز بالجدل حول الإصلاح السياسي والتحول الديمقراطي، يحسن بنا أن نستطرد قليلاً لممارسة شيء من التمييز داخل مفهوم "الثقافة العربية" كما استخدم في كتابات تيارات الفكر العربي التي تبلورت ودخلت مع بعضها في سجال بناءً على هذا المفهوم. فأية "ثقافة عربية" تلك التي انقسم حولها الفكر النهضوي العربي ورموزه، بين من يؤيدها ويرى أنها ملائمة للنهوض والحداثة وأنها قادرة على تبني واحتضان الحداثة الغربية، بل وأكثر من ذلك أن تلك الحداثة لا تتفق مع الثقافة الغربية فحسب، بل كان من الأجدر بها أن تتطور في إطارها لو أن العرب استمروا في صعودهم الحضاري ولم يقعوا في حبائل التخبط والتراجع الحضاري، ومن يرفضها -على الجانب الآخر- ويرى أنها تقف حجر عثرة في طريق هذه الحداثة وأنها تتناقض بالكلية مع الحداثة الغربية، وأن الحداثة على النمط الغربي تفترض وتستلزم تجاوز التقاليد بكل أشكالها؟

عموماً يستخدم مفهوم الثقافة في التناول العربي للإشارة إلى تراث الأمة

العربية الذي تمت المحافظة عليه وتوارثه عبر الأجيال، وهو تراث بعضه مكتوب وبعضه غير مكتوب، ويتضمن معارف ونسقاً للقيم ومعايير ومعتقدات واضحة ومفصلة ولغة غنية[١٣]. معنى ذلك أن الثقافة العربية في هذا التناول تتطابق مع التراث، وليس الثقافة القائمة في تلك اللحظة التاريخية وفي هذا المكان الجغرافي بالمعنى الأنثروبولوجي للكلمة. وقد كان فهم هذا التراث، وليس التراث نفسه، العامل الحاسم في تبلور تيارات الفكر العربي الحديث. وطالما أن المسألة مسألة فهم فسوف يكون هناك بالطبع حيز كبير للاختلاف. ورغم طول وكثافة الجدل حول مدى ملاءمة الثقافة العربية للتقدم والحداثة وتبلور تيارات الفكر العربي الحديث جميعها من خلال موقفها من هذه الثقافة، فمن المؤكد أن مفهوم "الثقافة العربية"، لم يُعرَف ولم يحدد جيداً، أو على الأقل لم يكن واحداً بين أنصار التيارات المختلفة. فهذا التراث الواحد تم فهمه بطرق مختلفة، أو بالأحرى تم التركيز على جوانب مختلفة منه مما أفرز التيارات المختلفة، أو بما أدى إلى الاختلاف. فالتراث إذن لم يكن واحدا عند التيارات المختلفة.

يمكن أن نفيد في ذلك من تمييز الدكتور إمام عبد الفتاح إمام بين "الإسلام المثال" و"الإسلام التاريخي"[١٤]، أو تمييز علي علي آل موسى بين "ثقافة الإسلام" و"ثقافة المسلمين"، أو بين الدين والفهم الديني، أو بين فكر الإسلام وفكر المسلمين، أو بين الإسلام كما جاء من رب العالمين وكما حفظ في القرآن الكريم وصحيح السنة النبوية وثقافة المسلمين التي لا يشترط أن تتطابق مع ما هو مقرر في مصدري الإسلام هذين[١٥]. وليس ثمة شك مطلقاً في أن الإسلام، أيا كانت طريقة فهمه، يمثل عصب ولب الثقافة العربية، إن لم يكن على مستوى الثقافة المعاشة التي لا تعرف منه إلا القشور، فعلى مستوى خطاب وفهم المثقفين من كل التيارات. بمعنى أن الموقف من الثقافة كان في جوهره وحقيقته موقف من التراث، الذي هو الإسلام، تاريخاً كان أم عقيدة. وباستخدام هذا التمييز يمكن أن نقول أن

مفهوم الثقافة العربية ربما لم يكن واحداً بين التيارات التي افترقت واصطفت بناءً على الموقف من هذا المفهوم. بل ولعل هذا الفهم للثقافة العربية، وليس الثقافة العربية ذاتها، كان الحاسم في تبلور تلك التيارات.

فالفهم المثالي للإسلام، بما هو تلك التعاليم والتشريعات التي تستخرج من النص الديني، إلى جانب التركيز على التجربة الإسلامية النبوية والراشدية، بما تحمله في المخيلة الجماعية العربية من مثل العدالة والمساواة والوحدة والقوة والعزة، كان بلا شك من أقوى دوافع أصحاب الموقف التأصيلي، الذين لا يرون تعارضاً بين الحداثة الغربية وذلك التراث أو تلك الثقافة. في حين أن تجريد ثقافة الإسلام مما وصل إليه حال المسلمين وما يسود بينهم من قيم واتجاهات ومعتقدات وتصورات ورؤى للعالم، أي الثقافة بمعناها الاجتماعي والأنثروبولوجي، مع التركيز على تاريخ تراجع التجربة الإسلامية وزمن الانحطاط في التاريخ الإسلامي، كان دافعاً بالطبع للموقف المعادي للتراث والثقافة العربية.

بيد أن أصحاب الموقف التأصيلي التوفيقي لا يقبلون التراث أو الثقافة العربية هكذا بالجملة، بل يذهب غالبيتهم إلى رفض تاريخ تطبيق الإسلام، أو التجربة التاريخية للإسلام، في معظمها، ويتفقون مع أصحاب الموقف التغريبي على أن ذلك الميراث الاستبدادي الطويل، من العوائق الرئيسة التي تحول دون تحول العرب إلى الحداثة، كما سيرد فيما بعد عند تشخيص أزمة الثقافة العربية وموقعها من الحداثة.

إن هذا التمييز بين مفهومين للثقافة العربية -بما هي وجه آخر للإسلام والتراث- علاوة على قيمته في لحلحة المواقف وتضييق الفجوة بينها، يُمَكننا من الجمع بين الموقفين دون تعارض منطقي نتيجة لما يمكن اعتباره جمعاً بين متناقضات، ودون التعرض للوصم بالتوفيقية التلفيقية، وهي التهمة الجاهزة والمتأهبة لكل من يشرع في مثل هذا الاتجاه. فنحن حين ندافع عن الثقافة العربية

فإننا ندافع عنها بما هي مثال قابع في النص الديني وفي المخيلة الجماعية العربية، وعندما نهاجم تلك الثقافة ونطالب بتجاوزها والتخلص منها فإننا نعني بذلك الثقافة بمعناها الأنثروبولوجي، أي الثقافة المعاشة في اللحظة الراهنة، تماماً كما يشير مصطلح الثقافة الفرنسية أو اليابانية أو الأمريكية إلى ثقافة الفرنسيين أو اليابانيين أو الأمريكيين كما هي الآن في هذه اللحظة التاريخية.

ثالثاً: حداثات عربية وليس حداثة واحدة!:

من التحقيب السابق للفكر العربي التحديثي ورواده يتضح أنه ليست ثمة حداثة واحدة في التناول العربي، بل حداثات كثيرة، إذا جاز التعبير. وهذه الحداثات تتعدد بتعدد تيارات واتجاهات الفكر العربي الحديث وأطواره المتتالية التي ما زالت تتعايش جميعها جنباً إلى جنب حتى اللحظة الراهنة. هناك أولا الحداثة بمعنى الاستعارة من الغرب، أي الاقتباس من الغرب صاحب الحداثة-النموذج ما نكمل به جوانب النقص في ثقافتنا، أو بالأحرى نفعل من خلال تجربة الغرب أفكار ومفاهيم سكت عنها في تراثنا كالشورى والعدل وغيرها. وفي تلك الحالة لا تكون ثقافتنا شر كلها، وإنما تنقصهما بعض "المقويات" التي يمكن استعارتها من حضارة الغرب أو غيرها. ومن أهم تلك الأمور التي يجب استعارتها من الغرب: العلم الحديث، والتكنولوجيا، و"التنظيمات" الحديثة، بلغة الرعيل الأول من المفكرين العرب. وفي هذا التصور للحداثة لا توضع الثقافة العربية والمجتمع العربي في تعارض تام مع الحداثة الغربية، بل تكون هذه الحداثة صعوداً أو ارتقاءً من مرحلة نمو إلى مرحلة أعلى كما يجب أن تكون وفقاً لبرهان غليون. فإذا كان الغرب قد سبقنا على مضمار السباق الحضاري فلا حرج في أن نقتبس منه ما يسد الثغرات في ثقافتنا ومجتمعنا حتى نكون قادرين على العودة إلى ميدان النهوض والسابق الحضاري مجدداً.

وفي مقابل هذا التصور للحداثة هناك أيضاً الحداثة بمعنى التقليد الكامل

للغرب في كل شيء، أو المماثلة التامة مع الغرب، وما يكمن خلف ذلك من قضاء مبرم على "التقليد"، بما هو التراث العربي والثقافة العربية. وهنا تنصرف الحداثة، إلى جانب استعارة النظم السياسية والعلم والتكنولوجيا، إلى تقليد الغربيين "شبراً بشبر" حتى "إذا دخلوا حجر ضب دخلناه ورائهم"، كما في الحديث الشريف. والحداثة من هذا المنظور تطالب بالتحلل من الذات تماماً وإلى الأبد وانتحال ذات جديدة والتملص من الثقافة وتبني ثقافة مغايرة، أو كما يقول البعض "القطيعة مع التراث والتقاليد والميلاد من جديد بثقافة جديدة"(١٦). وقد تجسد هذا المنظور للحداثة في كتابات الطور الثاني من أطوار الفكر العربي –طور المماثلة والتغريب.

في مقابل ذلك، وفي المقام الأول بسبب المنظور السابق، تبلور تيار مضاد يرفض الحداثة برمتها، بما هي نفي للتراث، ويتمسك بالتراث دون تفريط، ويروج لحداثة من نوع خاص، إن أمكن تسميتها حداثة من الأصل، حداثة تتخذ من الماضي نموذجاً، في مقابل نموذج الحداثة الوارد من الغرب. معنى ذلك، وكما مر بنا من قبل، أن الموقف من التراث أو الثقافة العربية المنقولة تاريخياً، أو الثقافة بما هي تجسيد لهذا التراث أو نتاج من نتاجاته، في إطار محاولات النهوض والتحديث، على النمط الغربي، وبشكل إجمالي، شطر المثقفين والحركيين وقوى التغيير في الوطن العربي شطرين، "البعض يريد أن نفصل ما بيننا وبين تراثنا حتى نوصل ما بيننا وما بين الغرب، والبعض الآخر لا يريد أن يتزحزح عن القرن الثاني الهجري كيلا نتفرنس ونقع في محظور الغرب وحضارته الآثمة"، البعض يرى أن عصورنا الزاهية كانت في القرون التي شهدت وجود العثمانيين واستبدادهم. والبعض الآخر يرى فضل الحملة الفرنسية في أنها جاءت فأحدثت الصدمة الكهربائية التي دفعت بالجسد الميت إلى انبعاثة عاد بعدها إلى الحياة(١٧).

وهكذا وضعت الثقافة العربية والتراث والأصالة والهوية في تعارض صريح مع الحداثة، بحيث "تصبح الحداثة علامة العقلانية والعلمية والتقدم والديمقراطية

والعلمانية والإنتاجية والإبداعية، وتصبح الأصالة علامة الجهل والخرافية والركود التاريخي والاستبداد والحكم الديني والتأخر المادي". وهو الانتقال في الفكر العربي الذي أوجزه برهان غليون في الانتقال من مفهوم "النهضة" إلى مفهوم "الحداثة"، حيث "كانت النهضة تعني استيعاب الحضارة ضمن التراث، أي نهضة للذات التراثية نفسها، أما الحداثة فهي تفترض بالأساس أن هذه الذات تخفي خطر الخصوصية المبعدة عن الحضارة والمبررة للحفاظ على التقاليد"، أو هو "الانزلاق من تقديس العلم"، على اعتبار لاتعارضه مع التراث. إلى "رفض التراث باعتباره مرادفاً للقدم والتأخر، وتوحيده مع الدين"، "والانتقال من فكرة أن العلم هو مصدر الحضارة، إلى فكرة أن التراث والدين والتقاليد هي مصدر الانحطاط"، أو هو التحول من مفهوم "النهضة" الذي ينظر إلى التقدم على أنه "تحقيق الارتفاع من درجة المدنية الدنيا إلى الدرجة العليا"، وتحول المجتمع عموما "من حالة متأخرة إلى حالة متقدمة"، على اعتبار أن النهضة "نظرية في الصعود من درجة إلى درجة أعلى، أو هي إيصال العرب إلى مستوى الحضارة الكونية"، وهو ما يتأتي بالأخذ عن الحضارة المتقدمة، دون افتعال القطيعة مع التراث، إلى مفهوم "الحداثة" الذي يفترض في المجتمع الداخل عليه تناقضه بالكامل معه، وعليه تبرز ضرورة القطيعة مع التراث(١٨). ومن هنا جاء تعارض التراث أو الإسلام مع الحداثة. ولو استطردنا في توضيح الفروق بين المفهومين والمرحلتين بفكر برهان غليون العميق وعباراته القوية فسوف نطيل أكثر من اللازم في تلك النقطة.

إن المشكلة في سؤال الأصالة في مقابل المعاصرة أو الحداثة في مقابل التراث، وحديثاً الانخراط في الحضارة العالمية في مقابل التشبث بالهوية، هو أنه من ذلك النوع من الأسئلة العقيمة التعجيزية، ذلك لأنه يقتضي الاختيار بين شيئين لا غنى عن أحدهما، بل ولا تعارض بينهما. فالتحديث لابد عنه حتى نعيش عالم اليوم وليس الماضي، كما أن الانسلاخ عن الذات، حتى وإن أقره البعض، فغير

ممكن، كما يثبت التاريخ والواقع المعاش في مختلف الثقافات الإسلامية وغير الإسلامية. إنه السؤال الذي يصنع مشكلة لم تكن موجودة من قبله، ولأنه سؤال لا يمكن الإجابة عليه فهو من نوع الأسئلة التي تؤبد المشكلات. وحتى محاولة التوفيق ترفض باعتبارها تلفيق وتَقَول على الواقع والعقل الذي لا يقر بإمكانية الجمع بين نقيضين في ذات الوقت. حتى وصل الفكر العربي فيما يتعلق بإشكالية التحديث إلى حتمية الاختيار ما بين الحداثة، على النمط الأوربي بالطبع، والأصالة بإحياء وتفعيل التراث، وكأنهما نقيضين لا يجتمعان معاً.

كما أن هذا السؤال من النوع الذي يستحيل حسمه. وهو ما يؤكد عليه محمد عابد الجابري عندما يقرر أن الصراع بين القديم والجديد في الوطن العربي "صراع بين مرجعيات وذهنيات يكتسي في الظرف الراهن صورة صراع. بل حرب بين الأصولية والتغريب، وغني عن القول أن صراعاً كهذا لا يمكن أن ينتهي إلى ما يتجاوزه أو يلغيه، فهو ليس صراعاً بين طبقة أو فئة وأخرى خرجت من جوفها لتخلفها وتحل محلها، بل هو صراع تناحري يجمد الحركة في مواقع ثابتة يبحث عنها وراءه في تراثنا وفي تراث غيرنا فيعمق الهوة ويكرس التمزق والتشرذم والهروب ..." (١٩). ليس ذلك فحسب، بل إن هذا الشقاق الثقافي في الوطن العربي وصل حد الحرب الأهلية التي يرفع أحد طرفيها شعار الأصالة ويلوح الآخر بشعار الحداثة، وتجاوز حدود النخبة ليشق جماهير الأمة العربية نصفين لكل منهما تشخيصه لعلة المرض وأدوانه المقترحة.

ومن المؤكد أن سؤال الأصالة في مقابل المعاصرة، والتراث في مقابل التحديث -أو حتى العلم في مقابل الدين- ما كان له أن يطرح لو أن العرب ظلت لهم السيادة الحضارية، وما يعنيه ذلك من أنهم أتخذوا الطريق القويم في سبيل التقدم. فطالما كانت الثقافة العربية والإسلامية تفي بالمطلوب منها في دعم وحفز الريادة والسبق العربي والإسلامي في مضمار السباق الحضاري، وذلك على مدى

أكثر من ألف عام، لم يكن من المنتظر أن يقف أحد أبناء هذه الثقافة ليحاكمها ويتفصحها ويعمل فيها مشرط التشريح بحثاً عن الأمراض والعيوب الخلقية.

رابعاً: الثقافة العربية تركة الماضي المعوقة للتحديث:

إن الفكر العربي بمختلف تياراته وتوجهاته منذ حملة نابليون على مصر يدور في الأساس حول تحديث المجتمع العربي ومدى توافق الثقافة والتراث العربي مع الحداثة. فذلك هو محور الفكر العربي منذ احتكاكنا الأول مع الغرب المتقدم. وقد انقسم المثقفون العرب وحتى الشعوب العربية إزاء قضية التحديث قسمين: أحدهما يتحصن بالتراث ويرفض كل وافد وكل جديد باعتباره منافي للتراث وتهديد له، وآخر يرفض التراث والثقافة العربية كلياً ويتعلق بأهداب كل ما هو غربي ويعتبر التجربة الغربية النموذج الذي يجب أن يحتذى. فقد انقسموا حول الثقافة والتراث بين من يعتبرهما عاملاً من عوامل التقدم ومن يعتبرهما عاملاً من عوامل التخلف. حتى باتت تلك القسمة تسم مشروع النهضة العربية الذي تقاسمه مشروعان للإصلاح: المشروع الإصلاحي الديني، كما تجسد في فكر رموز المشروع التأصيلي في مقابل التغريبي. ونتيجة لعدم حسم تلك الإشكالية لا على مستوى المفكرين ولا على مستوى الشعوب بدت المجتمعات العربية "تحيا ازدواجية عقلية"، إذ تعيش في بعض جوانب حياتها على معطيات الحداثة الغربية، والاستهلاكية منها بوجه خاص، وفي ذات الوقت تعيش واقعياً في العصور الوسطى[٢٠].

إن الرأي القائل برد عجز المجتمع العربي عن قطع الصلة بالمجتمع التقليدي وولوج الحداثة إلى الثقافة منتشر بين قطاعات كبيرة من المثقفين العرب منذ مطلع عصر النهضة العربية وحتى الآن. فباستثناء الرواد الأوائل للنهضة العربية حتى نهاية القرن التاسع عشر، وبالتحديد مع وقوع الاحتلال الغربي لغالبية الدول العربية، من أمثال رفاعة الطهطاوي وخير الدين التونسي وجمال الدين الأفغاني

ومحمد عبده ورفيق العظم وعبد الرحمن الكواكبي، الذين لم يحدثوا تعارضاً بين تحديث المجتمع العربي على النمط الأوروبي والتراث العربي الإسلامي-كما جاء قبل قليل- كانت الغلبة على طول الطريق لمن يروجون لهذا التعارض ويتخذونه تفسيراً لعجز المجتمعات العربية عن التحديث على الطريقة الأوروبية. فعلى طول القرن العشرين، وباستثناء التيار السلفي، كان هذا الرأي هو السائد بين غالبية التيارات الفكرية العربية من ليبراليين وماركسيين، وأن القطيعة مع التراث شرط للحداثة والنهوض. حتى القوميون الذين يفترض أن يكون التاريخ العربي -الإسلامي في الأساس- هو مرتكزهم ونقطة انطلاقهم لم يبرأوا من لعنة وصم التراث والثقافة العربية الموروثة بالتناقض مع الحداثة ومن المطالبة، ولو ضمناً. بإحداث تلك القطيعة مع التراث.

لم يجد سلامة موسى في الثقافة المصرية ما يستحق المحافظة أو الإبقاء عليه، ويعلن صراحة بعدما عاد إلى لندن من رحلة إلى طنجة إفلاس ثقافة الشرق وضرورة افتراقه عن هذا الشرق: "هناك قضيت عشرين يوماً كان أعظم وقعها على نفسي أنني اقتنعت بأن الشرق مفلس وأن طراز الثقافة الذي يعيش فيه ويسترشد بقواعده يجب أن يتغير". وعليه فقد عاد إلى لندن "منتعشاً معافى. وقد فطمتني هذه الزيارة للغرب من أي أثر للولاء للشرق"(٢١).

وللخروج من الأزمة المعقدة التي رأى مصر واقعة في حبائلها لا يرى سلامة موسى بداً من إنكار شرقية مصر. بدعوى أنها عاشت قرابة الألف عام جزءاً من الدولة الرومانية، متجاهلاً القرون الطويلة التي عاشتها مصر تابعة للدولة الرومانية الشرقية (البيزنطية) وما تلاها من قرون تزيد عن الثلاثة عشر منذ دخول الإسلام مصر، وينظر إلى من يدعون إلى رابطة شرقية بأنها "سخافة". فالرابطة الحقيقية عنده والتي لا تنتزع ولا تفصم عراها هي رابطة الحضارة والثقافة. أنها الرابطة الأوربية التي أخذنا عنها حضارتنا الراهنة، فحضارة مصر من حضارة أوربا(٢٢).

وفي إطار تلك المحاولات "التغريبية" لتأكيد القطيعة بين مصر وتاريخها العربي الإسلامي والتفريق بين ثقافتها ومحيطها العربي يتجاهل حسين فوزي القرون الطويلة التي قضتها مصر وهي إسلامية، بل وفي أحيان طويلة قائدة للحضارة الإسلامية ومعبرة عنها، ليرد انتماء مصر إلى الحضارة الفرعونية القديمة التي لم يبق منها إلا أطلال وروايات غير مؤكدة. لقد بلغ الرفض من الرجل أن يتهكم حتى من الموسيقى الشرقية "الباكية المستسلمة" أو "موسيقى الطرب" في مقابل "موسيقى الحضارة"[٢٣]، الغربية بالطبع.

ولعل أشهر وأبرز ممثلي هذا الاتجاه هو طه حسين. ففي كتابه "مستقبل الثقافة في مصر" طرح حسين نفس السؤال الحائر ولكن بلغة مباشرة صريحة: "أمصر من الشرق أم من الغرب؟" ثم يفصله: "هل العقل المصري شرقي التصور والإدراك والفهم على الأشياء؟". واضح من جدة السؤال وغرابته أن طه حسين يود إخراج مصر من الأمم الشرقية وإلحاقها بالغرب على أساس الثقافة أكثر منه على أساس الجغرافيا. ويجمل طه حسين أفكار وتوجهات هذا التيار في رؤيته بأنه لا سبيل إلى النهضة إلا "حين نسير سيرة الأوربيين ونسلك طريقتهم ... "[٢٤].

كان من الممكن أن نقر لطه حسين وهذا التيار ما ذهبوا إليه على اعتبار ضعف العلاقات والروابط التاريخية بين مصر ودول حوض البحر المتوسط -بما في ذلك كامل منطقة الدول العربية التي تنتمي بالثقافة والتفاعلات التاريخية إلى الحوض المذكور وإن لم ينتمي بعضها له جغرافياً- من جانب ودول الشرق الأقصى من جانب آخر، في مقابل قوة تلك الروابط والعلاقات بين دول جنوب وشرق المتوسط من ناحية وشمال البحر المتوسط من ناحية أخرى، حتى ولو كانت تلك العلاقات تنحى إلى الجانب الصراعي في غالب الأحيان، فالصراع لا ينفي حقيقة التواصل والأخذ والعطاء. لكن أن ينكر طه حسين أن يكون الإسلام قد أثر في العقلية المصرية وجعلها أمة شرقية، وأن يخرج منطقة الجزيرة العربية وشرق

البحر المتوسط بما في ذلك العراق مما يسميه حضارة البحر المتوسط، فهذا ما لا يتفق لا مع الحقائق التاريخية ولا الأقاليم الثقافية على نحو ما قسمها هو. فلو أن فهم طه حسين للحضارة الثقافية جاء فقط ليباعد بين مصر وجوارها الجغرافي والثقافي من جانب والصين أو اليابان التاريخيتين مثلاً من جانب آخر، ويقربها من اليونان وإيطاليا لما كان في ذلك تجاوز لتاريخ المنطقة وحاضرها الثقافي. لكنه لم يكن يقصد سوى إخراج مصر من تاريخها الإسلامي، وهو ما يتضح من قوله بأن دخول الإسلام مصر لم يجعلها أمة شرقية. وبهذا يتضح أن معيار الشرق عنده هو الدين تحديداً وليس الثقافة بمعناها الواسع، وهو ما يضعه في مآزق مفاهيمية، من قبيل أن الإسلام ليس هو الجامع بين الأمم الشرقية(٢٥).

ولو أن الرجل والتيار الذي يمثله أكدوا فحسب على ضرورة الأخذ من الثقافة الغربية بما يقوي ويعزز واقعنا، ويكمل النقص في مجتمعاتنا، ومن دون محاولة الإفلات من الثقافة والتراث العربيين الإسلاميين ومن دون إحداث تناقض بينهما لما كانت هناك مشكلة. لكن المشكلة في افتراض التناقض بين الأصيل والوافد، بل وافتراض التعارض بين التراث العربي الإسلامي والحداثة.

وعلى اعتبار ريادة هؤلاء للفكر العربي التحديثي فقد انتقلت لعنة التناقض بين التراث العربي والحداثة إلى غالبية المفكرين والمثقفين العرب وحتى إلى الجماهير، لكن مع إسقاط الجدل حول شرقية العقل المصري أم غربيته. فبعد مرحلة الاستكشاف والدهشة والتساؤلات الأولية أخذ هذا الموقف يتقوى، وأخذ الجدل حول التراث والانقسام إزائه يتجاوز حدود النخبة(٢٦).

إن ذلك تقريباً هو نفس ما قال به عبدالله العروي في الانتصار للحداثة ودحر التراث، إذ يقول أنه "لا خلاص دون الاستسلام للروح التاريخية، ولابد من التضحية بالجوهر لإنقاذ الوجود"(٢٧). لابد إذن من التضحية بالجوهر الذي هو الذات والتراث

والتاريخ والهوية من أجل كسب الوجود أو معركة الوجود، التي لا يمكن كسبها إلا على نحو ما فعل الأوروبيون.

ومما لا شك فيه، وهو ما يسم الفكر العربي الحديث كله، أن لهذا الفكر ظهير في الكتابات الغربية. ذلك أن التأثر بمقولات الاستشراق في فكر بدايات النهضة العربية كان من العوامل التي أدت إلى الازدواجيات المقيتة بين الحداثة والتقليد، والإيمان والإلحاد، والدين والدنيا، والتقدم والأصالة، والمستبد والعادل. فقد لعبت المقولات الاستشراقية غير العلمية دوراً خطيراً في تشويه صورة الفكر العربي الحديث والمعاصر -وفي القلب منه الثقافة العربية بمعناها الأنثروبولوجي- عن طريق رسم معالمه عبر مقولتين سلبيتين: أنه فكر ماضوي عاجز عن التفاعل الإبداعي مع التراث العالمي ولديه حنين طوباوي دائم إلى الماضي والتراث العربي في عصوره الذهبية، وأنه فكر يخاف التفاعل مع العلوم العصرية لأنه عاجز عن التفاعل مع العلوم والتكنولوجيا العصرية الغربية[٢٨]. وتلك الآراء الاستشراقية ليست منقطعة الصلة بالآراء العنصرية التي عبر عنها أرسطو وأفلاطون مروراً بميكيافيللي ومونتسكيو، حتى صامويل هنتنجتون وفرانسيس فوكوياما ومن سار على نهجهم.

فهذا الطرح لا يقتصر بالطبع على تلك الفئة من المثقفين العرب لكنه، وربما كان ذلك مصدره، منتشر بين المستشرقين. من هؤلاء أرنولد توينبي الذي يرى أن الفلاح المصري على مر التاريخ كان ينظر إلى ممثلي السلطة وعلى رأسهم حاكم الدولة نظرة إجلال بلغ حد التأليه والتقديس، حتى أصبحت طاعة الحاكم وكل من يمثله من أبرز الصفات السلوكية للفلاح المصري. وهو ما أسماه جورج بارونج في تقريره عن مصر في عهد محمد علي "عادة الخضوع عند الفلاح المصري"[٢٩].

وهو ما كرره لورد كرومر عندما قال "إن المصريين شعب مستعبد منذ أجيال،

وقد حكمهم وتوارثهم العجم والإغريق والرومان وعرب الحجاز والعراق والإمبراطورية العثمانية على التوالي. ولعل مصر لم تحكم بمصريين إلا في تلك العهود البعيدة الغامضة أيام الفراعنة الأقدمين"[٣٠]. وكان من رأيه أن المصريين شعب وضيع أخلاقياً وأنه "الأقل بين المواد الخام "the rawest of raw material التي يمكن أن يعمل عليها الرجل الإنجليزي. فمقارنة بالأوروبيين الذين كانوا في رأيه "مفكرين دقيقين" close reasoner "يحبون التناسق في كل الأشياء"، و"بالطبيعة شكاكين ويطلبون الأدلة قبل أن يقبلوا حقيقة أي افتراض"، نظر كرومر إلى الشرق على أنه قادر فحسب على التفكير البالي، فـ "الحاجة إلى الدقة التي تنحط بسهولة إلى لايقين، هي بالفعل الخاصية الأساسية للعقل الشرقي"[٣١]. لكن كرومر يحمل الإسلام نفسه أو "العقيدة المحمدية"، كما يسميه. مسئولية تأخر المسلمين وخصامهم مع الحداثة، ذلك لأن عقيدتهم التي عفا عليها الزمن أصبحت لا تساير أفكار العهد الحديث وألحقت بمصر أضراراً تفوق ما تعرضت له على أيدي المستبدين ثم الاحتلال[٣٢].

وقد فسر كتاب كبار من أمثال صامويل هنتنجتون وفرانسيس فوكوياما غياب الديمقراطية في العالم الإسلامي، خاصة العربي منه، من حيث العوامل الثقافية، أي نتيجة لغياب الثقافة بما هي القيم والاتجاهات التي تهيئ للديمقراطية. إن هنتنجتون وإن كان يؤكد ضرورة إعادة النظر في الآراء التي ترى في المواريث الثقافية عائقاً أمام التطور، لا يستبعد أن يكون في التراث الإسلامي عناصر تتعارض مع التطور على النمط الأوروبي إلى الحداثة. فيبدو أن المواريث الثقافية لمركبات حضارية معينة. كالإسلام والكونفوشية، تعيق تحول تلك المجتمعات إلى الديمقراطية[٣٣].

وهو تقريباً نفس ما يردده رونالد إنجلهارت في دراساته الكثيرة حول التغير الثقافي في حضارات العالم المختلفة، حيث يرى أن "الميراث الثقافي لمجتمعات معينة يلعب دوراً مهماً في رؤى العالم التي تميز تلك المجتمعات"، ويؤكد أن ثمة

فروق كبيرة بين أنساق القيم في المجتمعات ذات التاريخ الإسلامي وغيرها من المجتمعات، حتى مع تحييد أثر مستويات النمو الاقتصادي. فرغم أن القيم الأساسية في كل الحضارات والثقافات تتغير مع الزمن، وهو ما تأكده الدراسات الثقافية المقارنة، إلا أن الميراث التاريخي للمجتمع يظل حاضراً بوضوح في أنساق القيم لدى الشعوب اليوم(٣٤).

ويرى فوكوياما أن "الحداثة لها أساس ثقافي. فالديمقراطية الليبرالية والأسواق المفتوحة لا تعمل وتنجح في أي مكان. إذ أنها تعمل على أفضل نحو في المجتمعات التي تتمتع بقيم معينة، ليس من الضروري أن تكون أصولها جميعاً عقلانية". وعلى نحو أكثر تحديداً يدفع فوكوياما بأنه "يبدو أن هناك شيئ ما في الإسلام أو على الأقل في النسخ الأصولية منه، التي كانت لها السيادة في السنوات الأخيرة، يجعل المجتمعات الإسلامية على وجه خاص مقاومة للديمقراطية"، وأن "الإسلام ... هو النسق الثقافي الوحيد الذي يبدو أنه ينتج بانتظام أناساً ... يرفضون الحداثة". وليس من قبيل المصادفة عنده أن تظهر الديمقراطية الليبرالية الحديثة في الغرب المسيحي، ذلك أنه يمكن النظر إلى عالمية **universalism** الحقوق الديمقراطية بوصفها شكلا علمانيا من العالمية المسيحية"(٣٥). وكأن الدين هو العامل الوحيد سواء في اكتشاف الغرب للديمقراطية -المسيحية- أو في رفض العالم العربي لها -الإسلام.

يضع روبين رايت الإسلام العائق الرئيس أمام ترسخ الديمقراطية. فرغم استبعاده أن يكون الإسلام هو السبب وراء انغلاق الباب أمام التحول الديمقراطي والتعددية السياسية، ورغم إدراكه أن النظم التي تستخدم الإسلام لإحكام الاستبداد لا تعبر عن الإسلام، إلا أنه يقرر أنه "من بين التحديات الكبيرة التي واجهت الديمقراطية في التسعينات يكمن أكبرها في العالم الإسلامي. فأكبر كتلة إقليمية تقف أمام الاتجاه العالمي نحو التعددية السياسية تضم الدول الإسلامية ودول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا"(٣٦).

وهناك من يرجع تعثر التحول الديمقراطي في الدول الإسلامية إلى التراث الإسلامي بشقيه التاريخي والعقيدي، وإن أرجعوا هذا الأخير إلى تفسيرات مغرضة للقرآن: "إن نظرة على التاريخ تكشف أن العقبات الرئيسية التي تعوق محاولات المسلمين لتحقيق أنظمة سياسية مفتوحة وحكومات ديمقراطية هي: (١) ثقافة سياسية سلطوية عميقة الجذور، (٢) تفسيرات مغرضة **manipulated** للقرآن". فنظرة المسلمين لتقاليد الإسلام المبكرة باعتبارها جزءاً من رسالة الوحي تجعلهم يتطلعون إلى الطريقة التي عاش بها المسلمون في الماضي بدل أن يحاولوا بناء طرق جديدة تأسيساً على التعاليم الأصلية للدين وواقع الحياة الحديثة(٣٧). بل وإلى أبعد من ذلك يذهب كارل لويس إلى أن الديمقراطية ليس لها مكان في الشرق الأوسط وذلك لأن الفاعلية الأساسية في تلك المجتمعات للأصوليين ممن يسميهم أتباع الإسلام الجديد **neo-Islam** الذين "ينظرون إليها [الديمقراطية الليبرالية] على أحسن الأحوال كطريق إلى السلطة، ولكن طريق يسير في اتجاه واحد"(٣٨). وكأن الإسلام دين هؤلاء لا يقر الديمقراطية، وكأن هذه الديمقراطية تتعارض مع الإسلام دينهم. لكنها آراء أقل ما يقال فيها أنها تردد حجج النظم المستبدة التي تتخذ من الإسلام السياسي "فزاعة" لتمنع الغرب من الضغط عليها في اتجاه التحول الديمقراطي.

إن ذلك كله مؤداه أن الثقافة العربية بما يقبع خلفها من تاريخ وعقيدة لا يمكن أن تتجاور مع الثقافة الحديثة أو الحداثة الثقافية. لكن ما هي القسمات المحددة –أي الثقافة بالمعنى الأنثروبولوجي– التي تجعل من الثقافة العربية مناقضة للحداثة؟

خامساً: الثقافة العربية: محاولة تشخيصية:

على نحو محدد يعرض زكي نجيب لعوامل ثلاثة يقول أنها تعود لتراثنا

العربي "وتعمل فينا أبشع ما يستطيع فعله كل ما في الدنيا من أغلال وأصفاد وأنه لمن العبث أن يحاول العرب المعاصرون النهوض قبل أن يكفوا عن عقولهم تلك القيود"، وهي: (١) أن يكون صاحب السلطان السياسي هو في الوقت نفسه، وبسبب سلطانه السياسي، صاحب الرأي، (٢) أن يكون للسلف علينا كل هذا الضغط الفكري فنميل إلى الدوران في فلك ما قالوه، (٣) الإيمان بقدرة الإنسان -لا كل إنسان بل المقربون منهم- على تعطيل قوانين الطبيعة، من العمل كما شاءوا، على غرار ما يستطيعه القادرون النافذون -على صعيد الدولة- أن يعطلوا قوانين الدولة في أي وقت أرادت لهم أهوائهم أن يعطلوها[٣٩].

وإذا كان من الوارد الرد على ذلك القول بأن تلك العوامل لا ترتبط بالتراث والدين قدر ارتباطها بممارسات اجتماعية يمكن تعديلها. فإن الرجل يرد صراحة ما يسميه اللاعقلانية إلى التراث والتاريخ العربي، حتى أصبحت الجماهير "مفتونة بالغيب دون الشهادة، بالباطن دون الظاهر، بالخفاء دون العلن، بالإضمار والرمز دون الإفصاح وصراحة التعبير". بل يجعل تلك اللاعقلانية جزءاً من الجوهر أو الماهية أو الذات العربية، فقد "اجتاحت جماهير الناس موجات من اللاعقلانية الهيمانية، بل ربما كانت هذه العقلانية مغروزة في طبائعها كألوان جلودها، فجماهيرنا دراويش بالوراثة، فإذا عقل بعضهم كان ذلك قبساً دخيلاً على طبع أصيل، ولا عجب أن تروج فيهم الخرافات والكرامات والخوارق بأسرع من رؤية البرق إذا لمع"[٤٠].

وبعد أن شخص جوانب الداء يحدد زكي نجيب محمود وصفة العلاج: "لن يكمل للإنسان العربي الجديد كيانه، إلا إذا أضاف لنفسه صفات، وتخلى عن صفات. وليس الجانب السلبي بأقل أهمية من الجانب الإيجابي، بل قد يكون التخلي عن الصفات المعوقة أبلغ أثراً من إضافة الصفات المرغوب في إضافتها، كالعليل الذي يهمه أن يطرد من بدنه جراثيم المرض، قبل أن يهمه نوع الطعام الصحي الذي

ينبغي أن يقتات به ليسترد العافية". وعلى رأس سلسلة الخصائص التي ينبغي اقتلاعها تأتي "أولى هذه الحلقات وأعمقها جذوراً وأكثرها فروعاً، هي نظرة العربي إلى العلاقة بين الأرض والسماء، بين المخلوق والخالق، بين الواقع والمثال. بين الدنيا والآخرة، بين المعقول والمنقول- هذه كلها ظلال من موقف واحد وحقيقة واحدة. ونظرة العربي في صميمها هي أن السماء قد أمرت وعلى الأرض أن تطيع، وأن الخالق قد خط وخطط وعلى المخلوق أن يقتنع بالقسمة والنصيب"(٤١).

معنى ذلك أن القدرية الناتجة عن رؤية العربي لعلاقته بالسماء، إلى جانب اللاعقلانية. هي أولى الخصائص السلبية التي يجب اقتلاعها. فإذا اقتلعت تلك السمة أمكن التعامل مع السمة الثانية المعوقة للنهوض وهي اللاعقلانية. وتلزم عن هذه الحلقة حلقة ثانية، "وهي أن قوانين الأشياء والظواهر في الطبيعة قد تطرد أو لا تطرد بحسب ما يشاء لها الحكم السماوي المطلق ... ليقل العلم ما أراد أن يقوله في أشياء الطبيعة وظواهرها- بما في ذلك الإنسان- وسيظل الحكم الحاسم للمشيئة الإلهية آخر الأمر ... إنه في ظل ثقافة كهذه تبتر الروابط بين الأسباب ومسبباتها، بين الوسائل وغاياتها". كما أن "العكس صحيح كذلك، أي أن الغاية المنشودة قد تفجؤك وأنت قابع في عقر دارك لم تتخذ لها وسيلتها، وأن النتائج المرجوة قد تمثل بين يديك صاغرة برغم أنك لم تحرك من أجلها ساكناً ولم تسكن متحركاً. العلاقة مبتورة بين الغرس والثمر"(٤٢).

وإلى جانب تلك النقائص الخلقية التي تعاني منها الثقافة العربية، ونتيجة لها، يضيف زكي نجيب محمود إليها نقيصة خطيرة وهي الشكلية أو الانفصال بين القول والفعل "فنتج عن ذلك موقف مشحون بالمفارقات، إذ انسلخت دنيا الحياة الواقعة التي يتعامل فيها الناس بالبيع والشراء والزواج والطلاق ... عن دنيا القيم الأخلاقية، فالفعل في ناحية والقول في ناحية أخرى". إلى جانب الإعلاء من شأن الخارج على حساب الداخل. وقد "تسربت هذه الشكلية إلى مناشط الحياة جميعاً. فما

دمت قد حافظت على الشكل المقبول -عند القانون أو الشرع أو العرف- فقد أديت واجبك، بغض النظر عما ينطوي عليه هذا الشكل من لباب الفعل نفسه وما يؤدي إليه من نتائج ضارة أو نافعة. المعول عندنا على المظهر لا على الحقيقة ... المهم هو أن يسلم الشكل من الشوائب"(٤٣).

وإذا كانت الحداثة الثقافية أو الثقافة الحديثة، كما شددنا في الفصل الأول، ليست في حقيقتها إلا تحريراً للإنسان عقلاً وروحاً وبدناً من كافة القيود غير العقلانية فقد وصمت الثقافة العربية بالاستبداد ووصمت العقلية العربية بـ "ذهنية الخضوع". وتلك الذهنية ترجع هي الأخرى إلى تاريخية الاستبداد العربي. فهي من المستخلصات العامة التي تمثل الصورة العامة التي يستذكرها معظم الناس عن علاقة المجتمع بالدولة في معظم العصور الإسلامية(٤٤). بل ويجمع الكثيرون على أن الاستبداد ليس ظاهرة جديدة في الثقافة العربية أو الواقع العربي المعاصر، "بل إنه متأصل ويمتد بجذوره إلى عمق وجود الإنسان العربي، بحيث أصبح التسلط جزءاً من الشخصية العربية"، ولا يقتصر التسلط هنا على السلطة بمفهوم الدولة، بل التسلط كمكون من مكونات الشخصية العربية، حيث أن للتسلط في ثقافتنا أشكالا أو صورا من أهمها: تسلط الموتى على الأحياء أو سيطرة التراث، سلطة الأب والشرطي والموظف والمعلم، سلطة الحزن والخوف، الدين المزيف، الفقر أو قلة مستوى الدخل، تضخيم شعارات الأحزاب والفرق والمذاهب وجعل ألفاظها تفكر لنا بدلاً من أن نفكر بها(٤٥).

إن الرأي القائل برد الاستبداد الذي نعيشه إلى الثقافة العربية يحتل مساحة كبيرة بين المفكرين العرب. وفي ذلك يرد حسن حنفي الاستبداد السياسي وغياب الحرية بمعناها الشامل إلى الموروث الثقافي حيث يقول "وأزمة الحرية والديمقراطية ليست مجرد نظم ملكية أو عسكرية تجعل الحكم وراثة، وليست مجرد قوانين استثنائية مقيدة للحريات، وأحكام عرفية، وقوانين طوارئ، وأجهزة أمن وتجسس

واعتقالات وسجون، وتزييف للانتخابات وتأليه للفرد وتعددية حزبية شكلية لحساب الحزب الحاكم أو حزب واحد حاكم يستبعد كل أشكال التعددية وتداول السلطة. وإنما القضية أصعب من ذلك بكثير، إذ تمتد جذورها إلى عمق الموروث الثقافي بعد أن ترسخ في الثقافة الشعبية وأصبح جزءاً من الوعي القومي. فأزمة الحرية والديمقراطية في واقعنا المعاصر إنما تمتد جذورها إلى الموروث الثقافي في الوعي القومي، وما تبقى فيه من تصور هرمي أو مركزي أو رؤى للعالم يعطي للأعلى ما يسلبه من الأدنى"(٤٦).

ويقطع البعض بأن ظاهرة الاستبداد لا ينفع معها القول بـ "أن الاستبداد لم يكن حكراً على تاريخ المسلمين"، أو "أن تاريخ الإسلام لم يكن سلسلة متوالية من أنظمة الجور"، أو القول "إن أبشع الاستبداد في تاريخنا إنما هو في هذه العصور التي غدت شرعية الحكم في العالم الإسلامي لا تستمد من الإسلام وأمته، بل من الولاء والتبعية للغرب"(٤٧). كأن الاستبداد صناعة عربية إسلامية في الأساس، وكأن عقيدة الإسلام وتاريخ تطبيقه هما السبب الوحيد وراء شيوع الاستبداد في الدول العربية اليوم.

فالاستبداد في الدول العربية "حالة عامة وغالبة وسمة أساسية تطبع الحياة السياسية العربية، على أن الاستبداد له جذوره الممتدة لعصور الإسلام الأولى التي أفرزت نظماً للحكم اكتسبت شرعية دينية بمرور الوقت ولتصبح حكماً ونظرية مقدسة لا يجوز الحديث عنها والخروج على تشكيلتها أو التفكير بطرح بديل عنها والاستفادة من تطور النظم المدنية وظهور أنظمة حكم تنظم ضوابط للحاكم والمحكوم ..."(٤٨)

وهكذا، ففي تفسير العلاقة بين التراث والثقافة العربية الراهنة تأتي تاريخية الاستبداد العربي باعتبارها الأصل وراء تشكل "ذهنية الخضوع"، التي تعني

المستخلصات العامة التي تمثل الصورة العامة التي يستذكرها معظم الناس عن علاقة المجتمع بالدولة في معظم العصور الإسلامية. وباستعارة فكرة القابلية الاجتماعية للاستعمار من مالك بن بني، يذهب توفيق السيف إلى أن كل نظام اجتماعي، بما هو منظومات قيم وتوازنات ونمط إنتاج، يسمح بخيارات محددة ويمنع أخرى، وأن النظام الاجتماعي العربي بتاريخيته وواقعه ينزع إلى الاستبداد(٤٩). وهو ما يذكر بقول محمد عابد الجابري بأن العقل السياسي العربي مسكون ببنية المماثلة بين الإله والأمير(٥٠).

خلاصة القول أن الثقافة العربية يسيطر عليها "براديغم" **Paradigm** الطاعة كما تطور في التاريخ والثقافة الإسلامية مما جعل العربي لا يحبذ الخروج على ولي الأمر حتى وإن انتهك حقوقه وحرياته ودنس حرماته(٥١). ومن المؤسف حقاً أن تقف الثقافة العربية على حالها هذا منذ ما يزيد عن المائة عام حينما وصف عبدالرحمن الكواكبي الإنسان العربي قائلاً "نحن [العرب] ألفنا الأدب مع الكبير ولو داس رقابنا، ألفنا الثبات وثبات الأوتاد تحت المطارق، ألفنا الانقياد ولو إلى المهالك، ألفنا أن نعتبر التصاغر أدباً والتذلل لطفاً والتملق فصاحة، واللكنة رزانة، وترك الحقوق سماحة، وقبول الإهانة تواضعاً، والرضا بالظلم طاعة، ودعوى الاستحقاق غروراً، والبحث عن العموميات (الأمور العامة) فضولاً، ومن النظر إلى البعد أملاً طويلاً، والإقدام تهوراً، والحمية حماقة، والشهامة شراسة، وحرية القول وقاحة، وحرية الفكر كفراً، وحب الوطن جنوناً"، وهو ما يعيده الكواكبي إلى "ألفة الاستبداد [التي] جعلت الأمة لا تسأل عن الحرية ولا تلتمس العدالة، ولا تعرف للاستقلال قيمة أو للنظام ميزة ولا ترى لها في الحياة من وظيفة غير التابعية للغالب عليها أحسن أو أساء على حد سواء، وربما تنال الحرية عفواً فلا تستفيد منها شيئاً لأنها لا تعرف لها طعماً فلا تهتم بحفظها"، وقد نتج عن ذلك عند الكواكبي أن تطبع العربي بطبع الاستبداد حاكماً وطبع الخضوع محكوماً(٥٢). وتتفاقم هذه الحالة عند

خير الدين التونسي، فيؤكد بالأمثلة أن العربي بميراثه الثقافي لا يحجم عن المطالبة بالحقوق المدنية والسياسية فحسب، بل ينفر منها إذا فرضت عليه(٥٣).

وإلى جانب هذا الواقع للثقافة بمعناها المجرد أي التحيزات الثقافية ورؤى العالم الذي يتناقض مع الثقافة الحديثة، ثقافة الحرية والفاعلية، فإن الثقافة بمعناها غير المجرد، أي البنى والنظم والعلاقات هي الأخرى غير حداثية بالمرة. وتلك حقيقة لا تحتاج إلى تأكيد بعدما قطعنا في الفصل الأول بأن النظم والبنى والعلاقات الاجتماعية –الثقافة في شقها الاجتماعي العيني– هي العلة وراء التحيزات الثقافية ورؤى العالم –الثقافة بشقها العقلي المجرد. فمن حيث طبيعة البنى والتكوينات الاجتماعية يرى هشام شرابي أن واقع المؤسسات السياسية والاجتماعية العربية والعلاقات داخلها واقع هجين من عناصر تقليدية وحداثية، ونتيجة ذلك هي ما يسميه "النظام الأبوي المستحدث" Neopatriarchy. حيث يجمع الواقع العربي بين النظام الأبوي التقليدي الذي تكون العلاقات فيه هرمية عمودية تقوم على القمع والإكراه، كما في مؤسسات العائلة الممتدة والقبيلة وغيرها من البنى التقليدية، والمؤسسات الحداثية التي جاءت في الأغلب الأعم نتيجة لفرض الاستعمار لها قبل رحيله مثل مؤسسات الدولة والبرلمان، وهذه المؤسسات الحداثية يفترض أن تكون العلاقات فيها مساواتية تقوم على التعاقد(٥٤)، ونتيجة هذا الهجين هو فقدان حميمية وحمائية ومباشرية ووسيطية البني العضوية التقليدية من جانب، وفشل وصورية المؤسسات والبنى الحديثة من جانب آخر(٥٥).

لكل ذلك يعيش الإنسان العربي "حالة من الاغتراب" إذ تقعده حالة من العجز في علاقاته بالمؤسسات والمجتمع والنظام بعد أن تحولت هذه كلها إلى قوة مادية ومعنوية تستعمله وتعمل ضده بدلاً من أن يستعملها وتعمل لصالحه، وتؤثر فيه وتطغى عليه دون أن يؤثر هو فيها، فالعائلة وكذلك الدولة قمعية في تنظيمها وفي قيمها، وتبعاً لما أصاب الفرد أصبح المجتمع أيضاً عاجزا، إذ فقد الكثير من سيطرته

على وظائفه الحيوية وموارده المادية والروحية في علاقته بالدولة التوسعية في سلطتها. وقد نتج عن حالة الاغتراب هذه مشكلات التفكك الاجتماعي والسياسي، وخلخلة القيم والتبعية والطبقية وتغليب النزعات الفئوية على حساب الإنسان والمجتمع، وازدهار الجماعات التقليدية الوسيطة والانتماء لها على حساب الانتماء للأمة(٥٦).

ونتيجة لهذه الحالة تجد الشعوب –والأفراد بالطبع– نفسها مضطرة للتكيف مع واقعها بدلاً من اتخاذ المبادرات الكفيلة بتغييرد، وتفتقد للجرأة على التفرد والإبداع. ومن تجليات هذه الحالة أيضاً سيادة قيم الطاعة الخضوع والامتثال والاستسلام على كافة المستويات وفي كافة المؤسسات دون معرفة الحقوق والمسئوليات أو إصرار عليها، وسيادة قيم الإذعان والقبول السلبي، وعدم المشاركة وعدم التناول النقدي للقضايا. وانخفاض وعي المواطنين بحقوقهم ومسئولياتهم على المستوى العام(٥٧). والمحصلة النهائية لكل ذلك هي أن أصبح المجتمع العربي تشيع بين جماهيرد حالة من اللامبالاة السياسية، وتبرز بينها ظاهرة الاغتراب على المستويين الفردي والمجتمعي، وتتفشى بينها التيارات المضادة للتسلطية سواء بين الأصوليين أو العلمانيين على حد السواء(٥٨).

ومما له علاقة مباشرة بالثقافة الحديثة اللازمة لبناء مجتمع مدني ديمقراطي، وكذلك بالاستقطاب الفكري السابق والعقلية السجالية الناتجة عنه، خرجت دراسة حديثة حول توافر الثقافة اللازمة للمجتمع المدني ممثلة في التسامح السياسي وقبول الحق في الاختلاف إلى سيطرة التعصب ونفي الآخر بين النخبة المصرية على امتداد الفترة من ١٩٢٣ إلى ١٩٩٦. والأهم من ذلك أنه على امتداد الفترتين اللتين تناولتهما الباحثة بالدراسة (١٩٢٣-١٩٣٠ و١٩٨٢-١٩٩٦) لم تتغير الخريطة الثقافية الحاكمة لنخبة المجتمع المصري، وهو ما يشير إلى ديمومة عدد من المشكلات منذ أواخر القرن الماضي حتى وقتنا دون حسم، وما يشير أيضاً

إلى أن التحول الليبرالي في الفترة الأولى كان فقط على المستوى الدستوري والقانوني وليس على مستوى الفكر والممارسة. وعموماً هناك غياب واضح للحوار وغلبة للمونولوج وضعف المؤسسية والشخصانية في العلاقات وغياب الديمقراطية وأزمة التجنيد السياسي، وهي سمات ثقافية تمتد عبر الفترتين، بما يشي بالجمود الثقافي(٥٩).

ومن أحدث ما قيل في الثقافة العربية أنها "ثقافة عنف وموت وكراهية وانتقام أعمى وبغض للإنسان وقمع لحقوق الفرد والمجتمع". فهي "ثقافة تحفل بأي نوع من العنف ضد الآخر الأجنبي". بل ويذهب وحيد عبد المجيد إلى رد نشأة العنف في الثقافة العربية إلى عهد الخليفة العباسي القادر بالله الذي أحل دم كل من يقول بأفكار المعتزلة ويعتبر تلك "نقطة فاصلة تاريخياً تراكم بعدها جمود تاريخي هائل جعل الأرض العربية مهيأة الآن، بعد تراكم الفشل المعاصر، لثقافة تنتج موقفاً عدمياً يناقض أي عقيدة نبيلة وليس فقط الإسلام". وينكر الكاتب بداية أن يكون هذا العنف "نتيجة إحباط أو يأس ولا وليد الإحساس بالظلم الذي يخلق رغبة عارمة في الانتقام لضحايا العرب والمسلمين فحسب. فليس ثمة إحباط ولا انتقام يبرر قبول هذا المستوى من الهمجية ما لم يكن هناك قدر غير محدود من التخلف الثقافي والفكري والسياسي والاجتماعي"، ويضيف أن الموقف من العنف ضد الآخر الأجنبي – المعتدي وليس الأجنبي على إطلاقه- فيه "خلل بنائي يعبر عن أزمة عميقة في الفكر وفي طريقة إدراك الأمور والنظر إليها والتفاعل معها"(٦٠).

"فثمة نزعة عربية إلى التطرف ضد الآخر الأجنبي، والأمريكي خصوصاً، لا تخطؤها العين"(٦١). وموقف المفكرين العرب الذين أعلنوا وقوفهم إلى جانب العراق قبل وأثناء احتلال القوات الأمريكية له لا ينم عن رفض للعدوان الأمريكي أو تعاطف مع الشعب العراقي الذي قصفته القوات الأمريكية "الممقرطة" بقنابل تفوق قوتها التدميرية أضعاف القوة التدميرية لقنبلتي هيروشيما ونجازاكي، وإنما

وقفوا هذا الموقف ليفضحوا ما بأنفسهم من تناقض بـين مطـالبتهم بالديمقراطيـة في مصر مثلاً وموقفهم من الأحداث في العراق.

وبالطبع يحتل الإسلام -وليس الاحتلال الأجنبـي وقتـل مئـات الآلاف مـن الآمنين- مكانة المتغير التفسيري لهذا العنف المتأصل ضد الآخر الأجنبي، إذ "يعـود القسم الأعظم من الفوضى الفكرية الراهنة إلى أزمة في الفكـر الإسـلامي"، "فثمـة ازدواجية معيبة وخطيرة في الموقف تجاه العنف ضد الآخر العربي والمسلم وضـد الآخر الأجنبي وخصوصاً إذا كان أمريكيا"، و"ثمة أزمة في النمط الغالب على موقف العربي والمسلم تجاه الآخر سواء من جلدته وبلده ودينه أو كان أجنبياً لا تربطه به إلا صلة الإنسانية. فهذا الموقف لا يعرف التسامح، ولا يجد هذا التسامح طريقاً إلى العربي والمسلم عندما يختلف مع غيره إلا فيما قل وندر"(٦٢).

هكذا تتحول المقاومة العربية المشروعة ضـد الاحـتلال الإسـرائيلي الـذي لا يعرف إلا لغة الدم والتشريد وضد الاحتلال الأمريكي الذي أباد دولة وشرد شـعب وقتل أكثر من مليون إنسان -منذ وقوع الاحتلال فقط وليس على مدار فترة الحصار التي مهدت له- إلى مجرد رغبة مجنونة في العنف ناتجة عن خلـل فـي العقيـدة وكراهية متأصلة ضد الأجنبي غير المسلم. وهكذا في ظل العدوان "الدولي" الـسافر على العرب والمسلمين، وفي ظل تواطؤ النظم الحاكمة في العالم العربي مع أعـداء الأمة، يكون على الشعب العربي حتى لا يوصم بالعنف المجنون والعدمية المتطرفـة أن يقعد يشاهد ميتته بدم بارد وأن ينتظر دوره في الهلاك على أيدي أعـداء الأمـة الخارجيين "التاريخيين" وأعوانهم الداخليين.

وعلى مستوى القيم في الثقافة العربية هناك مـا يـشبه الاتفـاق علـى أن المجتمعات العربية والإسلامية مجتمعات أنومية **anomiques** أي منهارة في قيمها ومتهرئة في نظمها ومتهافتة في بنياتها(٦٣). فالمجتمعات العربيـة تعـيش مرحلـة

اختلاط وتشوش بين قيم سلفية أصيلة وأخرى متهرئة. ومن أشد القيم تأثيراً في تخلفنا الثقافي والاجتماعي على الصعيد العملي والإنتاجي: التواكل بدلاً من التوكل، والإهمال والعجز بدلاً من حب العمل وإتقانه، والفوضى والإخلال بدلاً من الدقة والانتظام، والتعطل والكسل بدلاً من الجد والنشاط، والرشوة والمحسوبية بدلاً من النزاهة وتقدير الكفاءة. وعلى الصعيد الوطني: الحرص والاستكانة بدلاً من التضحية والجهاد، والتبعية والاستعباد بدلاً من الاستقلالية والتحرر، والفردية والأنانية بدلاً من التعاون وحب المصلحة العامة، والتسيب واللامبالاة بدلاً من الوطنية وحب الانتماء. وعلى الصعيد الخلقي الاجتماعي: الكذب والخيانة والغش بدلاً من الصدق والأمانة والإخلاص، والظلم والاستغلال بدلاً من العدل والإنصاف، والخسة والنذالة بدلاً من العزة والكرامة، والجهل والاستئناس بدلاً من العلم والسعي إليه، والتدين الشكلي الطقوسي بدلاً من التدين الأصولي الصحيح، والتجمد والتحجر بدلاً من التكيف والتغير(٦٤).

ويجمل محمود قمير سلبيات الفكر العربي في أنه: فكر نقلي لا عقلي تحكمه مبادئ وقيم عامة موروثة ومنقولة ليس فيه مجال للتحليل والتعليل والنقد والنقض، فكر استرجاعي لا استطلاعي مشدود إلى الماضي يعيش حالة اجترار فكري لمنقولات أثرية تقادم عهدها، فكر خرافة لا حصافة، فكر انفعال لا أفعال، فكر اشتطاطي لا ارتباطي، فكر ائتلافي لا اختلافي، فكر تجسيدي لا تجريدي(٦٥). فيما يجمل حامد عمار أنماط التفكير المعطلة للإبداع في ثقافتنا في: التفكير من خلال الأسطورة أو الخرافات والأوهام التي لا يمكن مواجهتها، التفكير من خلال الفروسية التي ترى أنه يمكن اختراق الواقع من دون الأخذ بالأسباب، التفكير من خلال الخوارق التي لا تخضع لمنطق العقلانية وقدرات البشر، التفكير من خلال السلطة، سواء سلطة الأب أو الرئيس، التفكير من خلال المنفعة الخاصة أو الفنوية، التفكير من خلال الإسقاط على الخارج والعوامل الخارجية، التفكير من خلال الرومانسية

وأمجاد الماضي وأفعل التفضيل، التفكير من خلال الهرب وعدم المواجهة الصريحة، التفكير من خلال الادعاء وتضخيم الذات، التفكير من خلال الزمن الذي سوف يحل المشكلات مع الأيام، التفكير من خلال الاستسلام للواقع والخوف من اختراقه وتجاوزه(٦٦).

خلاصة ذلك أن الثقافة العربية من منظور نقادها والناقمين عليها سواء من أبنائها أو غير أبنائها تصور في الغالب على أنها ثقافة غيبية تسلطية لاعقلانية قدرية تعزز في أبنائها عدم المشاركة بكافة أشكالها والسلبية واللامبالاة والانسحاب والانزواء والخلاص الفردي، ثقافة تقوم على التسلط بكل أشكاله والقمع والإكراه بكل أنواعه ومستوياته، ثقافة اللفظ والشكلية، إلى ما شابه ذلك من تلك الأوصاف التي ترجع في الغالب للتراث الباقي عقيدة وتاريخاً. وهي بذلك ثقافة تقع على طرف النقيض من الثقافة الحديثة كما عرضنا لها في الفصل الأول.

سادساً: الثقافة العربية في جدل الإصلاح الراهن:

ورغم أن الجدل العربي اليوم، وكما أكدنا من قبل، يبدو أنه تجاوز تلك المقابلة المعطلة والمجمدة بين التراث والحداثة، والأصالة والمعاصرة، إلا أنه في ظل تعثر عملية التحول الديمقراطي في البلدان العربية عادت إلى السطح آراء تعتبر الثقافة العربية الحائل بين العرب والحداثة. بل وقد اكتسب البعد الثقافي للحداثة أهمية كبيرة في التناول العربي الراهن أكثر بكثير مما كان عليه الحال في تناول رواد الفكر العربي الحديث، وأكثر حتى من أهميتها في الكتابات الغربية حول الحداثة. وهو ما يتضح من تعريف الحداثة برمتها بأنها "نزعة فكرية موجهة للأنساق الثقافية والقيمية خلخلت النظام التقليدي للقيم واستبدلت به نظاماً مغايراً يقوم على أساس التعاقد الاجتماعي والشراكة، ودشنت لمؤسسات المجتمع المدني وحرية الرأي والاعتقاد"(٦٧)، إلى غيرها من مفاهيم الحداثة الرائجة عربياً والتي تقصر المفهوم في الأساس على الحداثة الثقافية.

وهذا الاختزال العربي للحداثة في الحداثة الثقافية له بالطبع ما يبرره بعيداً عن أهمية الحداثة الثقافية داخل مركب الحداثة كما أكدنا في الفصل السابق. فالاستعارة الثقافية أو الجمع بين مركبات ثقافية من ثقافتين يتضمن بالطبع احتمالات الاتفاق والاختلاف أو الملاءمة والتنافر، وهو ما يبرز عنصر الثقافة. فإذا كان رواد الحداثة يعولون على استعارة جوانب محددة من الحداثة الغربية -ليست ثقافية في المقام الأول- لتكون رأس حربة للحداثة، أو حتى باعتبارها الحداثة كاملة، كالعلم الحديث أو التقنية أو التنظيمات السياسية والاجتماعية أو غيرها، فإن ذلك ناتج عن أنهم لم يعيشوا ليتفحصوا ثمرة تطبيق تلك الجوانب المستعارة ومدى إنجازها للتحولات المعولة عليها، وعليه لم تحتل الثقافة عندهم مكان الصدارة كما هي اليوم. أما اليوم وبعد محاولات التحديث السابقة جميعاً، تلك المحاولات التي قامت على استعارة الجوانب السابقة، وبعد فشل هذه المحاولات. ربما تقوى الاعتقاد لدى الكثيرين بأن الحداثة ثقافية في الأساس، فكثرت معالجتهم لها في هذا الإطار، وذهب الكثيرون منهم إلى المطابقة بين الحداثة بمعناها العام والحداثة الثقافية.

إن المدقق في رؤى الإصلاح أو التحديث الرائجة في اللحظة الراهنة يمكنه بيسر أن يكتشف أن ثمة طريقين لا ثالث لهما إلى هذا الإصلاح أو التحديث: إما أن يكون الإصلاح السياسي هو المنطلق أو التحديث الثقافي. وفي إطار هذه المقابلة الجدلية يرى فريق أن الإصلاح السياسي هو الباب إلى استكمال طريق الحداثة، حيث تقف البنى السياسية الاستبدادية في وجه الحداثة بكافة أشكالها وضروبها، فيما يرى الفريق الآخر أن الثقافة كانت وما تزال العائق أمام الحداثة والتحديث الحقيقيين، وعليه يؤثرون البدء بالتحديث الثقافي. وهي المقابلة ذاتها التي يرفعها الجدل الحالي حول اتجاه التغيير المطلوب إنجازه اليوم في المجتمع العربي: هل يكون من أعلى أم يكون من أسفل؟ وفي هذا الجدل طرحت الثقافة بقوة من جديد باعتبارها أهم المعوقات التي تحول دون التحول الديمقراطي، وبشكل أوسع وراء كامل الأزمة التي يعيشها العرب اليوم.

فإلى جانب الرأي العام العربي الآخذ في التبلور حول أهمية التحول نحو الديمقراطية دفعة واحدة، وأن غياب الديمقراطية هو السبب الأول وراء كل المشكلات والأزمات التي يعاني منها العرب داخلياً وخارجياً منذ عقود، إلى جانب ذلك ما زال هناك من يرون أن الثقافة ما زالت تمثل عائقاً أمام هذا التحول. وذلك هو منطق من يشددون على ضرورة التغيير من أسفل حيث لا بد أولاً من تبلور القيم اللازمة للديمقراطية لدى الناس كشرط للتحول إلى الديمقراطية[٦٨]. وحتى كثير ممن يدافعون عن مدخل التغيير من أعلى لا يذهبون هذا المذهب عن قناعة بأن تلك القيم قد ترسخت فعلاً في الثقافة وإنما يأساً من التغيير من أسفل بسبب ثقافة المجتمع. وهكذا يكون التغيير من أعلى هو الأساس والفعل المفتاحي ليس لأن النظم المستبدة هي العائق أمام التحول إلى الديمقراطية -كما يشهد واقع الحال- وإنما لأن التغيير من أسفل "مستحيل" في ظل عدم تطور الثقافة الديمقراطية. وتلك الآراء تحمل بين طياتها أو تتخذ لنفسها سنداً من نظرية الثقافة السياسية، التي طورها ألموند وفيربا. التي ترى أن التحول إلى الديمقراطية يتطلب أولاً أن تكون الثقافة الديمقراطية قد ترسخت بالفعل داخل هذه الجماعة أو تلك. وهي بذلك تضع تطور الثقافة الديمقراطية شرطاً أولياً ولازماً للتحول إلى الديمقراطية. غير أن تفسير وجود الديمقراطية في المجتمعات الديمقراطية بوجود الثقافة الديمقراطية وتفسير غياب الديمقراطية في المجتمعات غير الديمقراطية بغياب الثقافة الديمقراطية، كما تذهب هذه النظرية، لا يعدو تفسير الماء بالماء، فمن الوارد، بل والأقرب إلى طبيعة الأمور، أن تكون تلك الثقافة ناتجة عن إعمال الديمقراطية وليس صانعة لها.

وعلى خلاف ذلك يرى الباحث أن الثقافة بمعناها العقلي المجرد ليست أكثر من انعكاس للثقافة بما هي علاقات وأبنية ونظم اجتماعية، وأن ثقافة الناس حتى وإن تطورت في اتجاه الديمقراطية بفعل التراكم التاريخي وبفعل المفارقات التي نتجت عن عدم وفاء الثقافة التقليدية بالمطلوب منها وبفعل التطلع والمقارنة مع

المجتمعات والثقافات الحديثة في زمن الاتصالات المعولمة أو العولمة الاتصالية، فإن القول النهائي في التحول الديمقراطي يكون بيد النظم الحاكمة، أي من أعلى وليس من أسفل.

بل ولم يقف الحال عند حد المقابلة بين أولوية التغيير السياسي والثقافي. ففي "عصر التشهير بالعرب والمسلمين"، الذي ازدادت فيه ضراوة الهجمة على الثقافة العربية والإسلام، وبعدما صارت "المنطقة العربية الاستثناء الأوضح للمد الديمقراطي"، كما يتردد في خطاب الإدارة الأمريكية إزاء دولنا وفي مبرراتها لمبادرات التحول الديمقراطي، وبعدما أصبحت معضلة تحول العرب إلى الديمقراطية مجال بحث ونقاش للقاصي والداني، عاد التراث، بشقيه العقيدي والتاريخي، أو الإسلام كعقيدة والإسلام كتجربة تاريخية على نحو ما صنفنا من قبل، إلى قلب الجدل حول ممكنات التحديث والتحول الديمقراطي في المجتمعات العربية والإسلامية. وبشكل أقوى حتى مما كان عليه في السابق، وتجاوز حدود الجغرافيا ليصبح موضوعاً للتناول هنا وهناك في العالم الفسيح.

وما زالت قضية الثقافة والتحديث الثقافي تحتل مكانة بارزة في الفكر العربي في هذه الآونة، وبخاصة بعد ما بدا أنه إخفاق أو أزمة حضارية وفشل محاولات التنمية والتغيير واللحاق بركب الحضارة. وفي ذلك يقول برهان غليون أن "الأدبيات العربية الحديثة توشك أن تكون شكوى لا نهاية لها لما وصلت إليه الحياة الثقافية من انحدار، واحتجاجاً لا يهدأ على ما وصلت إليه الحياة السياسية من تدهور، وندباً متواصلاً على ما بلغته الحياة الاقتصادية من خراب"(٦٩).

وهكذا عادت الحتمية الثقافية في أوضح وأقوى صورها لتضع الثقافة، سواء بما هي تراث حي أو عقيدة أو حتى الثقافة بمعناها الأنثروبولوجي، العائق الرئيس أمام التحول الديمقراطي وأمام الحداثة بوجه عام. ولا يقف الأمر عند ذلك الحد بل

يمكن أن نفطن خلف تلك الآراء والأفكار إلى رأي مؤداه أن أصحاب تلك الثقافة وذلك التراث إما أنهم غير قادرين على إنجاز ذلك التحول أصلاً أو أنه لا سبيل إلى ذلك إلا بعد القطيعة كلياً مع تراثهم. إنه الحتم الثقافي في أبشع صوره، وهو حتم لا يقل زيفاً وكذباً عن الحتم البيولوجي الذي دحضه ستيفن روز وزملاؤه في كتابهم "علم الأحياء والأيديولوجيا والطبيعة البشرية".

وهكذا عادت الثقافة العربية، سواء بمعناها الأنثروبولوجي أو بما هي تعبير عن التراث، إلى بؤرة الجدل حول ممكنات التغيير والإصلاح والتحديث في المجتمعات العربية. وهكذا عادت شخصية العرب المعاصرين لتحتل مكانة المتغير التفسيري أو العلة وراء المشكلات والأزمات التي يشهدونها، أو كما قال محمد جابر الأنصاري "إن المشكلة الأساسية في هذه اللحظة التاريخية تكمن في شخصية العرب المعاصرين وفي ذهنيتهم وسلوكهم مع أنفسهم والعالم"(٧٠).

وهكذا، فبعد أكثر من قرن ونصف من الجدل حول موقع الثقافة العربية، المنقولة تاريخياً إلى العرب من تراثهم، من الحداثة مازالت القضية معلقة دون حسم، بل قد تفاقمت كما يذهب البعض، حيث تجاوز هذا الانقسام الفكري حدود النخبة المثقفة ليشق الشارع العربي إلى معسكرين لكل منهما رؤية خاصة تشخص نقائص الواقع وعيوبه وتصف له العلاج. "ويكاد هذا النقاش يشق المجتمع العربي فريقين لا لقاء بينهما، بل أن يشق الوعي العربي ذاته على نفسه ويدخله في صراع ذاتي دائم يمنعه من أية حركة إيجابية ويغلق عليه كل آفاق التغيير"(٧١). بل لقد وصلت حالة الاستقطاب داخل وخارج النخبة المثقفة إلى حالة "الحرب الأهلية" الثقافية. حتى انتشر مفهوم الأزمة في كل الكتابات والمناقشات التي تعالج الشأن العربي، فالمجتمع العربي اليوم يمر "بأزمة ثقافية، والأزمة الثقافية العربية متعددة الجوانب، فهي أزمة شرعية وأزمة هوية وأزمة عقلانية في نفس الوقت"(٧٢)، وكجزء من تلك الأزمة، سواء كسبب أو نتيجة لها، صار الوعي العربي اليوم

في "حالة من حالات البلبلة الفكرية والتذبذب الذي يكشف عنه غموض الأفكار المطروحة وتناقضها وعدم تحديدها والفشل في ردها إلى أصولها التاريخية"(٧٣).

فرغم كل هذا الجدل الطويل والمتشعب حول النهضة والحداثة والتحديث، بل وربما بسببه، ورغم تكرس الفكر العربي الحديث برمته وبمختلف تياراته على نحو ما أسلفنا لقضية الحداثة والتحديث، ورغم استهلاك خطاب الحداثة والتحديث بكثافة من نظم الحكم العربية المتتالية ومن المعارضة ومن الحركات الاجتماعية والفكرية. يخرج بعض مفكرينا بأن ثقافتنا لم تستوعب بعد الحضارة المعاصرة، وأنها مازالت تعيش صدمة الحداثة على مستوى الفعل ورد الفعل اللذين يحركهما التنافر والتناقض وليس التفاعل والتكامل(٧٤). وهؤلاء لا يقصدون الثقافة بمعناها الضيق بقدر ما يقصدون المجتمعات ككل بكل نظمها الرئيسية من نظم سياسة وأنماط اجتماع وطرق وأدوات إنتاج، إضافة بالطبع إلى الثقافة بما هي نسق القيم والمعتقدات والتصورات ورؤى العالم التي تحكم تفكير وأفعال وعلاقات الأفراد والمجتمعات.

بل ويجمع الكثيرون على أن المجتمعات العربية، بعد هذا كله، لم تقترب بعد من مخاض الحداثة، وما زالت تتخبط دونه، ولم تراكم معرفة عقلية نقدية تمكنها من الاقتراب من خيار الحداثة بعد. وما زال النسق المهيمن على علاقاتها الاجتماعية نسقاً اقطاعياً أبوياً يقوم على الطاعة والخضوع ويحكمه التراتب الفئوي والطبقي والجنسي والمذهبي، وما زال مفهوم الحريم شديد السطوة ... وما زلنا أبعد ما نكون عن الاقتراب من مفهوم المجتمع المدني، وما زلنا نهباً للانتماءات العرقية الضيقة المعززة بميول مذهبية أو عشائرية أو مناطقية(٧٥). بل وما زال التحليل الاجتماعي الثقافي يحتل أهمية كبيرة في تفسير غياب الديمقراطية والمجتمع المدني في الوطن العربي حيث يرد ذلك الغياب إلى البنى والتكوينات الاجتماعية التقليدية، وهي جزء من الثقافة.

وهكذا فبعد كل هذا الجدل المستطال بين الأصالة والمعاصرة "تفاقمت إشكالية الحداثة دون تحديث، كما احتدمت إشكالية ما عرف بالأصالة والمعاصرة، دون أن تتألف من خلالها الأصالة المعاصرة أو المعاصرة الأصيلة"(٧٦). وبعد قرابة قرنين من النهضة العربية ومشاريع التحديث المتواصلة ما زالت الثقافة العربية في حاجة إلى تطوير يخلصها مما يعلق بها من "أخلاط بدوية أو ريفية زراعية وتوجهات العقلية الميكانيكية النمطية، لتتجاوزها إلى عقلية ثقافية مرنة تطورية نسبية التوجه متعددة الرؤى والمناظير، منفتحة للبدائل والامتداد إلى ما بعد معطيات الواقع وتجاوزها إلى آفاق أرحب وأخصب في التفاعل مع الحضارات الأخرى شمالية وجنوبية"(٧٧).

وحتى من يسلم بأن ما حدث في المجتمع العربي على مدى القرنين الماضيين هو حداثة من نوع ما، فإنه يرفض أن تكون هي الحداثة التي حدثت في الغرب أو التي يتطلع إليها المجتمع العربي أو الكفيلة بالقضاء على تخلفه وتحقيق نهضته. فنمط الحداثة الذي تكون، مثلاً، على أرض مصر غير الممهدة وفي تربتها المختلفة بالضرورة عن التربة والأرض التي نشأت فيها الحداثة الأصلية –الغرب أو أوروبا– كان نمطاً من "الحداثة الزائفة" أو "الحداثة البرانية". ذلك أن "أساليب الحياة والتصورات العامة وأنماط السلوك الناتجة لا هي تقليدية ولا هي حداثية، وإنما هي مزيج مشوه من كليهما"، أو هي "ثقافة ثالثة" تقوم على مبادئ معاكسة لكل من التقاليد أو التراث وكذلك للحداثة كما تبلورت في الغرب. و"الحداثة البرانية تقوم على مبادئ تتناقض حتى مع التقاليد والتراث، حيث تشوه التقاليد والتراث بنفس القدر الذي تشوه به المظاهر الحداثية الأصلية، وليس أدل على ذلك من أنها ترفض العقل في كليهما ... وفي مقابل ذلك تميل إلى الركون في متاهات اللاعقلانية، والإعلاء من المشاعر الفطرية والغريزية. وتعيد إنتاج نفسها من خلال مزيد من التناقضات التي تتولد على مستوى مكوناتها الأساسية ... وكلما تقادم العهد بهذه

الثقافة ازدادت حدة تناقضاتها، [حتى] تبدو هذه التناقضات وكأنها أحد المستلزمات الضرورية في استمرار هذه الثقافة وإعادة إنتاجها". والبرانية هنا تعني الحداثة غير الأصلية أو القشرية التي تلحق بالمظهر دون الجوهر وتبني الأطر المادية دون الأطر العقلية وتعبر عن مجلياتها في صور استهلاكية أكثر منها سلوكية أو إنتاجية(٧٨). إن الثقافة الناتجة هنا هي "ثقافة ثالثة" هي "ثقافة الشعب الذي يتلقى الحداثة دون أن يبدعها، أو قل الذي تلقى إليه الحداثة من خلال مسارب لم يخترها ومن خلال تاريخ لم يصنعه"(٧٩). وهو ما يذكر بمقولة المجتمع الأبوي المستحدث عند هشام شرابي.

لقد وصل الأمر بالبعض إلى حد النظر إلى المأزق التاريخي للثقافة العربية على أنه ليس سوى "مظهراً طبيعياً من مظاهر ماهية عربية مفترضة تتسم باللاعقلانية والسلبية والشقاق، بالدونية"، وما يكمن خلف تلك النظرة من "مواقف عنصرية تحاول أن تبحث عن تفسير هذا الواقع بالكشف عن أسبابه في العقل العربي أو في الذات العربية أو في الثقافة أو في التراث باعتباره تجسيداً لهذه الذات"، ترد "إخفاق العرب أو انحطاطهم ... إلى عوامل ذاتية متعلقة ببنية المجتمع والثقافة العربية ونقائصهما وقصورهما عن تحقيق القفزات العلمية والتكنولوجية التي حققتها الأمم الغربية وقادتها إلى الحضارة الحديثة"(٨٠). وليس بأقل من ذلك بعداً عن الصواب، في رأي الباحث، من يرجعون ذلك إلى ثقافة العرب وشخصيتهم القومية أو تراثهم.

ومما يؤكد بطلان دعاوى التحديث من أسفل ومزاعم أن ثقافة الناس هي العائق أمام إنجاز كامل مشروع الحداثة العربية، ومما يشكك في فكرة التحديث الثقافي كمتغير فارق من أساسها، وعلى الأخص فكرة أن للتعليم تأثير في تحديث الثقافة، أن هذا المنطق أقدم بكثير من الجدل الراهن. فقد عول رواد النهضة العربية المتتاليين، وعلى أختلاف تياراتهم وانتماءاتهم الفكرية والأيديولوجية، بقوة على

أولوية الإصلاح التعليمي نشراً وتعميماً وإصلاحاً كمدخل إلى الحداثة والتحديث. وهو التعويل الذي لم يثمر بعد أكثر من قرن ونصف من التعليم العام الحديث.

سابعاً: التعليم والتحديث الثقافي في الفكر العربي:

إن ضرورة أن يسبق الإصلاح الثقافي الإصلاح السياسي وأن يمهد له، وفكرة اتخاذ التعليم طريقاً ووسيلة إلى الإصلاح الثقافي والتوسل به إلى تغيير الإنسان والثقافة تمهيداً للتغيير السياسي، ليست وليدة اللحظة الراهنة أو جدل الإصلاح القائم الآن في الوطن العربي. فهذه الفكرة قديمة قدم الفكر العربي التحديثي نفسه، وبدأت منذ اللحظة الأولى التي بدأ فيها هذا الفكر في التبلور والنشوء. وكما هو الحال اليوم تماماً كانت هذه الفكرة تطفو على السطح وتبرز مع كل خيبة أمل جديدة في الإصلاح، الإصلاح السياسي خاصة.

لم يكن اندفاع رفاعة الطهطاوي إلى توطين التعليم الحديث ونشره وتوسيعه إلا تعبيراً عن إيمانه العميق بقدرة التعليم على تحقيق الإحياء والتجديد والنهوض للأمة. فقد كان التعليم هو سبيل الطهطاوي إلى التقدم بكافة أشكاله. ورغم أن الرجل كان سابقاً على عصر المطالبة بالإصلاح السياسي، ذلك العصر الذي كان وصول جمال الدين الأفغاني إلى مصر فاتحة له، إلا أنه أبدا اهتماماً كبيراً بالتربية السياسية بما هي إعداد للمواطنة في دولة القانون[٨١]. فالتنظيمات السياسية التي شاهدها الطهطاوي في فرنسا وما تعطيه للمواطن من حقوق سياسية لم يكن من سبيل إلى توطينها إلا التعليم والتربية السياسية التي تعرف المواطن ما له من حقوق وما عليه من واجبات.

ومع أن علي مبارك لم يكن ممن يعرف عنهم الاشتغال بالسياسة والاهتمام بالإصلاح السياسي -كالأفغاني وعبده مثلاً- إلا أنه كان يرى أن الهدف من التربية والتعليم هو تنوير الشعب وبث الوعي القومي والوطني بين جميع طوائفه وأفراده،

وليس تخريج طبقة الحكام أو الكوادر التي تحتاج إليها الحكومة لتسيير شئونها كما كان الحال أيام محمد علي. كان ذلك هو ما قصد إليه من تعميم التعليم: "القصد من افتتاح المكاتب بالأقاليم هو تمدن الأهالي واتساع دائرة المعارف والعلوم". فقد اتخذ الرجل من إصلاح التعليم ونشره أداة لخلق جو من الاستنارة العقلية يكون من شأنها تغيير أحوال البلاد ودفعها على طريق التقدم والرقي[٨٢].

إن وضع الإصلاح الثقافي شرطاً للإصلاح السياسي والتوسل إلى الأول بالتعليم كان هو الخط الفكري المهيمن على الفكر العربي الحديث ورواد التنوير العربي. فلم يكن الطهطاوي أو مبارك وحيدان في هذا المذهب. وفي ذلك يقول شبل بدران: "كغيره من المصلحين التنويريين كان علي مبارك يرى أن إصلاح التعليم خير أنواع الإصلاح، بل هو خير من الإصلاح السياسي، ويرى أن الإصلاح السياسي ما لم يرتكز على الإصلاح التعليمي فلا بقاء له ولا قيمة فيه". لذلك لم يشترك على مبارك في الثورة العرابية. ولذلك أيضاً لم يكن محمد عبده مؤيداً للثورة العرابية. بل ويمكن القول إن ذلك كان موقف ومبدأ المصلحين التنويريين من أمثال رفاعة الطهطاوي ومحمد عبده وحتى مصطفى كامل نفسه. فكل هؤلاء آمنوا أنه يمكن التغيير عن طريق الود والدعوة والتعليم لا عن طريق الثورة والصدام المسلح لمواجهة جيش الاحتلال[٨٣]. حتى أنه يمكن القول بأن رواد التنوير العربي في النصف الثاني من القرن التاسع عشر كانوا جميعاً في جانب وجمال الدين الأفغاني وحده في جانب آخر.

وربما كان الإمام محمد عبده هو أبرز من قالوا بضرورة اتخاذ الإصلاح "الأخلاقي" رافعة إلى الإصلاح السياسي والتوسل إليه بالتربية والتعليم. وهذا التفرد للإمام ليس مرده أنه كان أكثر اهتماماً من غيره بالإصلاح "الديني والأخلاقي" فحسب، وإنما مرده أنه بدأ جهوده الإصلاحية مع أستاذه جمال الدين الأفغاني في مجال الإصلاح السياسي. وهو ما جعل تركيزه فيما بعد على الإصلاح الثقافي يوضع في قبالة الإصلاح السياسي.

كان نهج الإمام محمد عبده هو الإصلاح الديني والأخلاقي، وكانت غايته هي رفع مستوى الأمة وتقويم أخلاقها والنهوض بها اجتماعياً في تدرج وأناة ومن غير عنف ولا طفرة. وهو في ذلك لا يحتلف عن الطهطاوي ومبارك. لكنه لم ينهج هذا النهج ولم ينحو هذا المنحى إلا بعد أن باءت جهوده مع أستاذه الأفغاني من أجل الإصلاح السياسي للأمة الإسلامية بالفشل وذهبت دعواتهما للوحدة والإصلاح السياسي أدراج الرياح. فقد كان اهتمام الإمام بالتربية والتعليم ناتجاً عن يأسه من إنجاز الإصلاح السياسي كما كان يتصوره هو والأفغاني. فبعد أن باءت جهوده وأستاذه الأفغاني في الإصلاح السياسي بالفشل اقترح عليه أن يعتزلا السياسة ويركزا فقط على تربية جيل جديد وتكوين صفوة من الشباب المصري. فالإصلاح التعليمي وإن كان أبطأ تحققاً وأقل جلبة إلا أنه بلا ريب أوثق وأعمق وأبقى أثراً. وهي الفكرة التي كان يصرح بها للأستاذ مع كل إحباط جديد يلاقيانه. وما كان من الأستاذ إلا أن يقول له "إنما أنت مثبط"(٨٤).

لقد كان الإمام في البداية من أنصار النظام الديمقراطي البرلماني، ودعا قبل الثورة العرابية هو ومجموعة من أصدقائه إلى إنشاء جمهورية مصرية صغيرة، وكان هو من عهد إليه بتحرير برنامج الحزب الوطني المصري الذي أسس عام ١٨٨٢. غير أن تتابع الأحداث بعد فشل الثورة العرابية ومساوئ الحكومات وجهل الشعب والفوضى العقلية والانحلال الأخلاقي الذي تلا الاحتلال البريطاني جعلته يعدل عن ذلك. فطلق السياسة واعتزل المطالبة بالإصلاح السياسي وبدا له أن "موطن الداء هو ضعف النفوس وجمود الأذهان. ورأى أن أساس الإصلاح هو تحرير العقول من سيطرة الخرافات وإطلاق النفوس من أسر الشهوات. فشرع في بناء جيل جديد يدرك قيمة العلم في خوض معركة الحياة وفهم رسالة الدين في العمل على إسعاد المجتمع، ويميز بين ما للحاكم من حق الطاعة على الشعب وما للشعب من حق العدالة على الحاكم"(٨٥).

وفيما له علاقة مباشرة بجدل الإصلاح الثقافي والسياسي يقول شبل بدران عن الإمام أنه "آمن إيماناً مطلقاً بأن الإصلاح الأخلاقي يجب أن يسبق الإصلاح السياسي"، بل إنه لو أمكن إتمام الإصلاح الأخلاقي لاستغنينا عن كل إصلاح سياسي. وهنا تكمن "المسألة التمهيدية التي ظلت شاغلة تفكير المفكر المصري وهي التربية، ولاسيما التربية السياسية وغايتها إعداد جيل جديد قادر على القيام بما يعهد إليه من بعث الروح في المجتمع المصري"[٨٦]. حقاً لقد ظلت ضرورة التوسل إلى الإصلاح السياسي بالإصلاح الثقافي فكرة تهيمن على وعي المفكر العربي منذ مطلع العصر العربي الحديث وحتى اللحظة الراهنة. ولم يفلت من أسر هذه الفكرة إلا من يمكن اعتبارهم ثواراً وعلى رأسهم جمال الدين الأفغاني وعبد الرحمن الكواكبي.

فمع الكواكبي لا يمكن في ظل الاستبداد أن تنجح أية تربية نظامية أو أسرية في إصلاح الثقافة أو تهذيب الأخلاق. فالاستبداد مفسد للدين فلا يعرف أسرانه من الدين إلا الطقوس والتسلي بالسعادة الأخروية. والاستبداد مفسد للتربية، فهو "يضطر الناس إلى استباحة الكذب والتحيل والخداع والنفاق والتذلل ... وينتج عن ذلك أن الاستبداد المشؤوم هو يتولى بطبعه تربية الناس على هذه الخصال الملعونة". ويختتم الكواكبي حديثه عن الاستبداد والتربية قائلاً: "وقد اتضح مما تقدم أن التربية غير مقصودة ولا مقدورة في ظلال الاستبداد إلا ما قد يكون بالتخويف من القوة القاهرة، وهذا النوع يستلزم انخلاع القلوب لا تزكية النفوس"[٨٧]. وللكواكبي في ذلك السبق ليس في وضع التحديث السياسي شرطاً للتحديث الثقافي فحسب، وإنما قبل ذلك في استبعاد إمكانية أن ينجز أي تحديث ثقافي -أو إصلاح أخلاقي بلغة عصره- في ظل الاستبداد. فالاستبداد مدرسة أعمق أثراً وأبلغ طبعاً في النفوس من أية مدرسة أخرى. لكن الكواكبي في ذلك يكون موقعه من رواد الفكر العربي موقع "إلا من رحم ربي".

ليس فيما سبق من توسل إلى الإصلاح السياسي والاجتماعي بالإصلاح الثقافي ما يدعو إلى الدهشة من زعماء إصلاحيين لم تكن السياسة والعمل العام "السياسي" جل اهتمامهم. لكن أن يأتي ذلك من إصلاحيين كان العمل السياسي والحزبي -بل الليبرالي تحديداً- هو مهنتهم فإن ذلك هو العجب عينه. وهو ما يتمثل في رواد الفكر الليبرالي المصري الذين كان الأجدر بهم أن يكون الإصلاح السياسي هو محور تركيزهم وأن لا ينشغلوا بقضايا جدلية مثل الإصلاح الأخلاقي. ولعل تلك المفارقة هي التي جعلت أحد الغربيين مثل تشارلز سميث يشكك في نوايا هؤلاء دافعاً بأن القادة المصريين الذي سعوا إلى التأثير في مصر في ضوء القيم الغربية، خاصة مجموعة الجريدة (الذين أسسوا فيما بعد حزب الأمة)، لم يكن ينهزهم إلى ذلك إلا رغبتهم في حماية الوضع الحالي للعلاقات الاجتماعية التي كانوا يمثلون فيها الجماعة المهيدنة. "فرجال مثل محمد هيكل (الذي أصبح رئيس الحزب الليبرالي بعد الحرب العالمية الأولى) كانوا يعارضون الانخراط الجماهيري في السياسة. واهتماماتهم بالتعليم كانت تقتصر على الحاجة إلى تعليم عالي أكثر منها على الحاجة إلى تعليم الفلاحين والعمال"(٨٨).

لقد كان الحيز العام الذي أراد هؤلاء أن يبنود حيزاً متحرراً من الهيمنة الأجنبية، لكنه في نفس الوقت حيزاً لا يتخيل دور حقيقي لجماهير الشعب المصري. لذلك لم يكن من الصعب على السلطات الإنجليزية في مصر احتواء الحركة الوطنية. ويذهب بل وليمسون أبعد من ذلك إلى القول بأنه حتى لو أمكن إطلاق اسم ثورة على أحداث عام ١٩١٩ فإنها على كل لم تكن إلا "ثورة باشوات لتأمين مصالحهم السياسية". ويدلل على ذلك بندرة التغيرات التي أحدثتها في خصائص المجتمع(٨٩).

وحتى التطورات التعليمية التي شهدها العقد الثالث من القرن العشرين مثل قانون الإلزام في التعليم الابتدائي الصادر في عام ١٩٢٥، وزيادة ميزانية التعليم بشكل ملحوظ، والتوسع في التعليمين الثانوي والعالي، وإنشاء جامعة القاهرة، كان

مدفوعاً بتشجيع الفرص التعليمية من جانب، ومن جانب آخر بتقديم نوع من التعليم الجماهيري يسمح بالحفاظ على النسيج الاجتماعي ما أن يرحل الإنجليز. يؤكد ذلك التناقض الواضح بين المكانة الاجتماعية والرؤية الأيديولوجية للجماعات المهيمنة في المجتمع المصري، خاصة أولئك الذين كانوا على يمين الوفد مثل أحمد لطفي السيد. فقد كان يسود بين هؤلاء الناس تصور محافظ جداً للديمقراطية، وارتياب في أن الشعب المصري لم يصبح بعد متعلماً بما يكفي لتولي دور مسئول في السياسة. وفي ذلك يدفع تشارلز سميث بأن رجال من أمثال محمد هيكل وأحمد لطفي السيد كانوا يدافعون عن الديمقراطية، لكنهم كانوا كارهين للمشاركة الجماهيرية في السياسة، وكانوا يؤيدون شكلاً من الحكم تهيمن عليه قيادة متعلمة. فقد كان هؤلاء الناس يشعرون بالاغتراب عن الجماهير التي كانوا يريدون قيادتها، وكان يتملكهم إحساس قوي بالتفوق الفكري، وكانوا على قناعة بأن الجماهير غير عقلانية بالفعل(٩٠).

كان ذلك هو الخط الفكري المهيمن بين الليبراليين المصريين الذين يفترض أن حرية وإرادة الشعب هي قائدهم. لكنهم كالمستبدين وأعوانهم تماماً لم يكونوا يؤمنوا لا بقدرة الشعب على المشاركة الفعالة ولا بحقه في هذه المشاركة. من هؤلاء أحمد أمين الذي كان يرى -رغم إيمانه بالديمقراطية- أن الحكومة التكنوقراطية هي الحل نظراً لعدم نضج وعدم استعداد المصريين. وحتى مفكر تنويري من جذور اجتماعية شعبية مثل طه حسين كان يرى أن جماهير الشعب المصري لا يمكن أن تؤتمن على قدر كبير من القوة السياسية(٩١).

ليس ما يعنينا في كل ذلك هو قضية أيهما يجب أن يسبق الآخر: التحديث السياسي أم التحديث الثقافي؟ بقدر ما تهمنا تلك الآراء القديمة -قدم التعليم العام نفسه وقدم الفكر العربي التحديثي أيضا- التي جعلت من التعليم الوسيلة الأولى لتحديث الإنسان والثقافة والمجتمع، بل وزادت على ذلك أن جعلت من هذا التحديث

شرطاً لغيره من أشكال التحديث، خاصة السياسي. وإبراز هذه النقطة لا يهم فقط في جمع الآراء والمذاهب الفكرية التي تؤكد على دور التعليم في تحديث الثقافة تمهيداً لنقضها وتفنيدها في الفصول التالية، وإنما قبل ذلك في إظهار قدم هذه الفكرة لأكثر ما يزيد عن قرن ونصف من الزمان هي عمر النهضة العربية والفكر العربي التحديثي. وهو ما يفند - مبدأياً- أية قدرة للتعليم -وحده ومن دون الاشتراطات الاجتماعية التي تكلمنا عنها في الإطار العام للدراسة- على إنجاز التحديث الثقافي. فلو كان هذا الدور للتعليم ممكناً لكان من المؤكد أنه بعد كل هذا الوقت قد أنجز هذه المهمة، خاصة وأن التعويل على التعليم في ذلك كان حاضراً في أذهان رواد التنوير العربي من مختلف التيارات على نحو ما رأينا منذ قليل. لكن تلك الفكرة المبدأية لا تمنع من سبر أغوار علاقة ثقافة المدرسة بالتحديث الثقافي في الفصول التالية. ولنبدأ أولاً بالإلمام بمفهوم ثقافة المدرسة من مختلف جوانبه.

هوامش الفصل الثاني

١. برهان غليون (١٩٩٠)، مرجع سابق، ص ٢١-٢٢.
٢. المرجع السابق، ص ٢٠٢.
٣. سلامة موسى (١٩٩٣)، مرجع سابق، ص ٩٠.
٤. قاسم أمين (١٩٧٧)، المرأة الجديدة، الطبعة الثانية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة المواجهة-التنوير، القاهرة، ص ١١٥.
٥. السيد يسين (١٩٩١)، مرجع سابق، ص ص ٣٨-٣٩.
٦. استفاد الباحث في هذا التصنيف لتطور الفكر النهضوي العربي من تحقيب للدكتور كمال عبداللطيف: (٢٠٠٥). "من الحرية إلى باب الحرية: المماثلة التاريخية والتأصيل النظري"، عالم الفكر، المجلد ٣٣. العدد ٣. يناير – مارس ٢٠٠٥، الكويت، ص ص ٩٥-٩٦.
٧. معن زيادة (١٩٨٧)، مرجع سابق. ص ص ١٨٤، ١٩٨، ٢٠٥.
٨. السيد يوسف (١٩٩٩)، جمال الدين الأفغاني والثورة الشاملة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة تاريخ المصريين، العدد ١٥١، القاهرة. ص ١٤.
٩. محمد عبده (٢٠٠)، الإسلام بين العلم والمدنية، طبعة خاصة توزع مجانا مع جريدة القاهرة، العدد ١٣٥، ١٢ نوفمبر ٢٠٠٢، ص ١٠.
١٠. عبد الرحمن الكواكبي (٢٠٠٢)، طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، طبعة خاصة توزع مع جريدة القاهرة، العدد ١٣١، ١٥ أكتوبر ٢٠٠٢، ص ٣٣.
١١. نقلا عن: السيد أمين شلبي (٢٠٠٣)، الغرب في كتابات المفكرين المصريين، الهيئة المصرية العامة للكتاب- مكتبة الأسرة، القاهرة، ص ٨٦.
١٢. برهان غليون (١٩٩٠)، مرجع سابق، ص ص ٥-١٠
١٣. محمد فوزي الجبر (٢٠٠٥)، مرجع سابق، ص ١١٦.

١٤. إمام عبدالفتاح إمام (١٩٩٤)، الطاغية – دراسة فلسفية لصور من الاستبداد السياسي، سلسلة عالم المعرفة-المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، مارس ١٩٩٤، العدد ١٨٣، الكويت، ص حوالي ١٨٣.

١٥. علي علي آل موسى (٢٠٠٥)، مرجع سابق ، ص ص ٥٤-٥٥.

١٦. مصطفى عبدالغني (٢٠٠١)، حقيقة الغرب بين الحملة الفرنسية والحملة الأمريكية، الهيئة المصرية العامة للكتاب-مهرجان القراءة للجميع، القاهرة، ص ٣٠.

١٧. المرجع السابق، ص ص ٢٩- ٣٠.

١٨. برهان غليون (١٩٩٠)، مرجع سابق، ص ص ٣٨، ١٩٤، ١٩١، ١٨٣-١٨٤.

١٩. محمد عابد الجابري (١٩٩٧)، مرجع سابق، ص ٢١٩.

٢٠. عبدالله إبراهيم (٢٠٠١)، "الحداثة والعولمة وقيم المجتمع التقليدي"، في رؤوف الغضيني (محرر)، القيم والتعليم، الطبعة الأولى. الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، الكتاب السنوي الثالث، بيروت، ص ١٧.

٢١. السيد أمين شلبي (٢٠٠٣)، مرجع سابق، ص ص ٧٠-٧١.

٢٢. المرجع السابق، ص ص ٧٠-٧١.

٢٣. المرجع السابق، ص ١٥٩.

٢٤. طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مطبعة المعارف، د. ت. ص ص ٤٩-٥٠.

٢٥. السيد أمين شلبي (٢٠٠٣)، مرجع سابق، ص ص ٨١-١١٠.

٢٦. ضياء رشوان، "الناصرية والإسلام: محاولة فهم"، في عبدالحليم قنديل (محرر)، الناصرية والإسلام، القاهرة، مركز إعلام الوطن العربي "صاعد"، ص ٨٢-٨٣.

٢٧. برهان غليون (١٩٩٠)، مرجع سابق، ص ١٩٨.

٢٨. مسعود ضاهر، الفكر النهضوي العربي وآفاقه المستقبلية في ظل المتغيرات العالمية، موقع المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة على الإنترنت.

٢٩. طاهر عبدالحكيم (١٩٨٦) ، الشخصية المصرية: قراءة جديدة لتاريخ مصر، ط١، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة ص ٦٤.

٣٠. لورد كرومر (١٩٩٨)، الثورة العرابية، ترجمة عبدالعزيز عرابي. الهيئة المصرية العامة للكتاب. القاهرة ص ٢٣١.

31. Cited in: Williamson, Bill (1987). Education and Social Change in Egypt and Turkey. London: the McMillan Press LTD. PP. 78-79.

٣٢. لورد كروم (١٩٩٨)ر. مرجع سابق. ص ٢٢٩.

٣٣. صامويل هنتجتون (١٩٩٣)، الموجة الثالثة. مرجع سابق. ص ٣٧٠ وما بعدها.

34. Inglehart, Ronald and Wayne, Baker. "Modernization. Cultural Change. and Resistance of Traditional Values", American Sociological Review, Vol. 65, February 2000.

35. Al-Braizat. Fares. Op. Cit.

36. Wright, Robin. Op. Cit.

37. Kubba, Laith (1996") "Islam and Liberal Democracy: Recognizing Pluralism", Journal of Democracy, 7.2. PP. 86-89. Retrieved October 28, 2005, from: http://www.mtholyoke.edu/acad/intrel/kubba.htm

38. Lewis, Bernard (1996) "Islam and Liberal Democracy: A Historical Overview", Journal of Democracy. 7.2. PP. 52-63. Retrieved October 28, 2005, from: http://www.mtholyoke.edu/acad/intrel/blewis.htm

٣٩. زكي نجيب محمود (٢٠٠٤)، مرجع سابق، ص ص ٢١-٦١.

٤٠. المرجع السابق، ص ١٦٣.

٤١. المرجع السابق، ص ص ٢٩٣-٢٩٤.

٤٢. المرجع السابق، ص ٢٩٥.

٤٣. المرجع السابق، ص ٢٩٨-٢٩٩.

٤٤. توفيق السيف (٢٠٠٤)، الاستبداد وآليات إعادة إنتاجه والسبل الممكنة لمواجهته: تطبيق على المملكة العربية السعودية. اللقاء السنوي الرابع عشر ٢٠٠٤/٨/٢٨ من مشروع دراسات الديمقراطية في البلدان العربية العربية "الاستبداد والتغلب في أنظمة الحكم العربية المعاصرة".

٤٥. عبدالجليل كاظم الوالي (٢٠٠٤)، الاستبداد في الفكر الكلامي، اللقاء السنوي الرابع عشر ٢٠٠٤/٨/٢٨ من مشروع دراسات الديمقراطية في البلدان العربية "الاستبداد وحكم التغلب في أنظمة الحكم العربية المعاصرة".

٤٦. حسن حنفي (٢٠٠٥)، الحرية والتحرر: "قراءة في طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد للكواكبي"، عالم الفكر، المجلد ٣٣، العدد ٣، يناير - مارس ٢٠٠٥، ص ١١٠.

٤٧. محمد هلال الخليفي (٢٠٠٤)، جذور الاستبداد في الحياة السياسية العربية المعاصرة: قراءة تاريخية في مفهوم الاستبداد وتفسيره وآليات تكريسه. مشروع دراسات الديمقراطية في البلدان العربية اللقاء السنوي الرابع عشر "الاستبداد وحكم التغلب في أنظمة الحكم العربية المعاصرة".

٤٨. علي الدباغ (٢٠٠٤)، الجذور الدينية للاستبداد: الاستبداد في فكرة ولي الأمر وفقه الغلبة وولاية الفقيه في الوقت الراهن. اللقاء السنوي الرابع عشر ٢٠٠٤/٨/٢٨ من مشروع دراسات الديمقراطية في البلدان العربية "الاستبداد وحكم الغلبة في أنظمة الحكم العربية المعاصرة".

٤٩. توفيق السيف (٢٠٠٤)، مرجع سابق.

٥٠. محمد عابد الجابري (١٩٩٠)، العقل السياسي العربي، محدداته وتجلياته: نقد العقل العربي، بيروت مركز دراسات الوحدة العربية، ص ٣٦٥
٥١. معن زيادة (١٩٩٢)، "المجتمع المدني والدولة فى النهضة العربية الحديثة"، في المجتمع المدني فى الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ص ١٦٢-١٦٦.
٥٢. عبد الرحمن الكواكبي (٢٠٠٢)، مرجع سابق، ص ص ١٠٩، ٢٥.
٥٣. معن زيادة (١٩٩٢)، ص ١٦٦.
٥٤. هشام شرابي (١٩٩٨)، النظام الأبوي و إشكالية تخلف المجتمع العربي، ترجمة محمود شريح، دار نشر جامعة اكسفورد، لندن، ص ٣٢.
٥٥. وجيه كوثراني (١٩٩٢)، "المجتمع المدني والدولة في التاريخ العربي". في المجتمع المدني في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص ص ١٢٩-١٣٠.
٥٦. حليم بركات (٢٠٠٠)، مرجع سابق، ص ص ٩٢٠-٩٢٤.
٥٧. سعد الدين إبراهيم (١٩٩٧)، مرجع سابق، ص ص ١٢-١٦.
٥٨. السيد ياسين (١٩٩٢)، مرجع سابق، ص ص ٧٩٢-٧٩٣.
٥٩. هويدا عدلي (١٩٩٨)، المقومات الثقافية للمجتمع المدني في مصر: دراسة في التسامح السياسي لدى النخبة السياسية من ١٩٨٢-١٩٩٩٦، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم العلوم السياسية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.
٦٠. وحيد عبد المجيد (٢٠٠٦)، ثقافة العنف في العالم العربي، مكتبة الأسرة- سلسلة العلوم الاجتماعية، القاهرة، ص ص ٩-١٢.
٦١. المرجع السابق، ص ٢١.
٦٢. المرجع السابق، ص ص ٤٦، ١٠٧.

٦٣. محمود قمبر (١٩٩٢)، التربية وترقية المجتمع، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية ودار سعاد الصباح، دراسات في التربية (٣)، القاهرة، ص ٨٨.
٦٤. المرجع السابق، ص ٨٩.
٦٥. المرجع السابق، ص ٦٠-٦٨.
٦٦. حامد عمار (١٩٩٧)، نحو تجديد تربوي ثقافي، سلسلة دراسات في التربية والثقافة، مكتبة الدار العربية للكتاب القاهرة، ص ص ٤٦-٤٧.
٦٧. عبدالله إبراهيم (٢٠٠١)، مرجع سابق، ص ١٥.
٦٨. عمار علي حسن (٢٠٠٤)، "مسارات السجال الفكري العربي حول الإصلاح"، شئون عربية، صيف ٢٠٠٤، العدد ١١٨، القاهرة، ص ٨٤.
٦٩. برهان غليون (١٩٩٠)، مرجع سابق، ص ١٢.
٧٠. محمد جابر الأنصاري (٢٠٠٣)، مرجع سابق، ١٢.
٧١. برهان غليون (١٩٩٠)، مرجع سابق، ص ٣١.
٧٢. السيد يسين (٢٠٠٣)، الحرب الكونية الثالثة: عاصفة سبتمبر والسلام العالمي، الهيئة المصرية العامة للكتاب- مكتبة الأسرة، القاهرة، ص ٧٩.
٧٣. السيد يسين (١٩٩١)، مرجع سابق، ص ٣٣.
٧٤. محمد عابد الجابري (١٩٩٩)، مرجع سابق، ص ٤٥.
٧٥. عبدالله إبراهيم (٢٠٠١)، مرجع سابق، ص ١٧.
٧٦. حامد عمار (٢٠٠٠)، مرجع سابق، ص ١٣.
٧٧. المرجع السابق، ص ١٤.
٧٨. أحمد زايد (٢٠٠٦)، مرجع سابق، ص ص ٧٣-٧٤، ١١٧.
٧٩. المرجع السابق، ص ٦٨.
٨٠. برهان غليون (١٩٩٠)، مرجع سابق.

٨١. شبل بدران (١٩٩٣)، رواد التنوير الفكـــري، سلـــسلة المواجهـــة، الهيئـــة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص ١١- ٢٤.

٨٢. المرجع السلبق، ص ٤٢.

٨٣. المرجع السابق، ص ٥١.

٨٤. المرجع السابق، ص ص ٥٨، ٧٩.

٨٥. المرجع السابق، ص ص ٧٠، ٧٧.

٨٦. المرجع السابق، ص ٧٨.

٨٧. عبد الرحمن الكواكبي (٢٠٠٢)، مرجع سابق، ص ص ٨٩، ٩٤.

88. Williamson, B. (1987), Op. Cit., P. 85.
89. Ibid, PP. 85-86.
90. Ibid, P. 108.
91. Ibid, P. 109.

الفصـــــل الثالث

ثقافة المدرسة : تعريفها وحدودها ومكوناتها وأنواعها وتشكلها وظيفتها

أولا: مناخ أم ثقافة المدرسة.

ثانيا: عناصر ومكونات ثقافة المدرسة.

ثالثا: ثقافة واحدة أم ثقافات متعددة : الثقافات الفرعية في المدرسة الواحدة.

رابعا: ثقافة واحدة أم ثقافات متعددة: واحدية:-تعددية ثقافات المدارس في المجتمع الواحد.

خامسا: طيبولوجيات ثقافة المدرسة.

سادسا: تشكل ثقافة المدرسة وتغيرها / تغييرها.

سابعا: وظيفة ثقافة المدرسة.

ثامنا: ثقافة المدرسة والمنهج الخفي.

تاسعا: وأخيرًاما ثقافة المدرسة؟

الفصـــل الثالث

ثقافة المدرسة: تعريفها وحدودها ومكوناتها وأنواعها وتشكلها وظيفتها

إن المدرسة عالم يعيش فيه الناس ويعملون. ومثل أيـة منظمـة اجتماعيـة أخرى يشتمل عالم المدرسة على القوة والبنية والمنطق، وهو ما يجتمع معاً للتأثير بقوة على طرق إدراك الأفراد للعالم وتفسيره والاستجابة له. باختـصار إن سـلوك العاملين في المنظمة التعليمية، سواء كأفراد أو كجماعـة، لـيس مجـرد انعكـاس لشخصياتهم المميزة لهم فحسب، بل يتأثر أيضاً، إن لم يكن يتحدد في المقـام الأول، بالمعايير والتوقعات الاجتماعية للثقافة التي تهيمن على المنظمة. وهذا التفاعل بين الأفراد والبيئة الاجتماعية لعالم العمل يلعب دوراً كبيراً في نشأة السلوك التنظيمـي "الذي يعني سلوك الناس في المنظمة"(١).

إن أية وحدة اجتماعية يمكن تعريفها بأنهـا ثقافـة. والمـدارس كتنظيمـات اجتماعية لها مناخ خاص أو بيئة معينة ومتميـزة وتتمتـع بخـصائص أو سـمات أو مظاهر تجعلها مختلفة عن غيرها من التنظيمات والمؤسسات التعليمية الأخـرى. ويرجع هذا التميز بالدرجة الأولى إلى نمط الثقافة الذي يوجد داخل المدرسة ذاتهـا. فطبيعة الأماكن الفيزيقية والمباني والأجهزة ربما تتشابه بين المدارس كمؤسـسات اجتماعية، ولكن تختلف المدارس عن بعضها نتيجة للعلاقات التي تربطهـا بطبيعـة البيئة الفيزيقية ونمط العلاقات الرسمية وغير الرسمية السائدة بين أفرادها ودرجـة التفاعل التي تؤثر بالطبع على نوعية وكفاءة تحقيق الأهداف العامة للمدارس(٢).

توقفنا مراجعة الأدبيات المتعلقة بالموضوع على عدد مـن المجـازات التـي تستخدم للإشارة إلى هذا الجانب من حياة وعمل المدارس، مـن أهمهـا: "الثقافـة"

culture و"المناخ" climate و"الروح" ethos و"الجو" atmosphere و"الطـــابع" character. ورغم أن هذه المصطلحات تستخدم بشكل فضفاض ومن دون وضوح أو حتى تبرير لاستخدام أحد هذه المصطلحات دون غيرها، يقطع الـبعض بإمكـــان حصر استخدام مفهوم مناخ المدرسة على بحوث كفاءة المدرسة، بينمـــا يـستخدم مفهوم ثقافة المدرسة في بحوث تحسين المدرسة ومن جانــب علمـــاء الاجتمـــاع الكيفيين، فيما تستخدم مصطلحات "روح" أو "جـــو" أو "طـــابع" المدرســـة لوصـــف الخصائص غير المادية للمدارس(٣). وعموماً فقد تحققت الهيمنة في الفترة الأخيرة لمفهـــومي الثقافـــة التنظيميـــة organizational culture والمنـــاخ التنظيمـــي organizational climate كمجازين للخاصية المميزة للمدرسة كمنظمة(٤). فيما استبعدت المصطلحات الأخرى لكونها مقيدة، وذلك لأنها بطبيعتها تقصر تفكيرنا على جوانب محددة من التمدرس مع إهمال جوانب أخرى. في حين أن المنظور الثقـــافي يعد طريقة مفيدة أكثر في النظر إلى المدارس، وذلك لأنه يقدم أطراً منهجية ونظرية شاملة تتفادى حصرية المجازات الأخرى(٥).

فيما يلي، وقبل أن نعرض لتعريفات ثقافة المدرســـة، ســـوف نعـــرض أولاً لتعريفات مناخ المدرسة باعتباره جزءاً من ثقافة المدرسة أو باعتباره أحد مراحـــل تطور المفهوم، ثم بعد ذلك نفصل بين المصطلحين. ومن أجل مزيد مـــن الوضـــوح حول مفهوم ثقافة المدرسة وجد الباحث أن من الأهمية بمكان أن يفصل مكوناتهـــا وعناصرها. وبعد ذلك يجري تشريحاً لثقافة المدرسة محاولاً فصل الثقافات المختلفة في إطار المدرسة الواحدة. وإذا كنا في ذلك نجادل بين أحادية وتعددية الثقافات على مستوى المدرسة الواحدة، فقد كان من الأهمية القصوى بمكـــان للدراســـة الحاليـــة بتناولها الواسع لثقافة المدرسة في إطار حركة المجتمع المصري أن نتنـــاول تلـــك النزعة النسبية المفرطة التي تنزع إلى تفريد ثقافات المدارس لدرجة أنهـــا تجعـــل للمدرسة الواحدة ثقافة تختلف عن ثقافة المدرسة التي لا تبعد عنها أمتـــاراً قليلـــة.

وبذلك نكون قد جادلنا حول تعددية الثقافة على مستوى المدرسة الواحدة وعلى مستوى المدارس المختلفة في المجتمع الواحد. ثم بعد ذلك نعرض لمحاولات تصنيف ثقافات المدارس التي تعرف باسم طيبولوجيات ثقافة المدرسة. وبشكل مبدأي فقط في هذا الفصل، ومن أجل استكمال جوانب مفهوم ثقافة المدرسة نتناول كذلك طرق تشكل وتغير ثقافة المدرسة. وبشكل مبدأي أيضاً نتناول بإيجاز وظيفة ثقافة المدرسة. ونتيجة لما كشف عنه هذا التحليل من اقتراب وتشابه كبيرين بين مفهومي ثقافة المدرسة والمنهج الخفي فلم يكن من المنطقي أن ينتهي الفصل من دون عرض جوانب الالتقاء والافتراق بين المفهومين وكيف يمكن التوفيق بينهما.

أولاً: مناخ أم ثقافة المدرسة؟:

كانت البداية لمصطلح المناخ، وتحديداً من مجال علوم الإدارة والمنظمات، لتفسير الاختلاف في أداء المنظمات، بعيداً عن العوامل المادية والفيزيقية. ففي الثلاثينات لوحظ في الشركة الكهربائية الغربية أن أساليب إدارة معينة تستحث مشاعر الانتماء والكفاءة والإنجاز والرضا عن العمل أكثر من غيرها. وبداية من الأربعينيات أجرى كيرت ليوين Kurt Lewin وزملاؤه وتلاميذه دراسات عديدة لبحث ممكنات تحسين كفاءة المنظمة عن طريق التدخلات التنظيمية لتغيير المعايير الاجتماعية للمديرين والعمال على السواء. وفي الستينيات انتشر مفهوم "المناخ التنظيمي" بين دارسي المنظمات بفضل البحوث التي أجراها أندرو هالبن Andrew Halpin ودون كروفت Don Croft على المدارس الابتدائية. وفي دراساته على الجامعة في السبعينيات استخدم برنارد كلارك Bernard Clark مصطلح السجية التنظيمية organizational saga في حين لاحظ ميشيل رتر Michael Rutter وزملاؤه أهمية "الروح" ethos في تحديد كفاءة المدرسة الثانوية(٦).

تتعدد تعريفات المناخ التنظيمي لدرجة تسبب الارتباك والتشويش. لكن مع

ذلك يمكن أن نصنف تلك التعريفات إلى ثلاثة مداخل: مدخل يركز على سمات المنظمة ذاتها، وثاني يركز على السمات الإدراكية للمنظمة أو ما يمكن إدراكه حول منظمة ما، وثالث يركز على سمات أعضاء المنظمة وتوجهاتهم نحوها.

في المدخل الأول يمكن أن نضع تعريفات مثل تعريف فورهاند وجيلمر Forehand and Gilmer للمناخ التنظيمي بأنه "مجموعة من الخصائص التي تصف منظمة، (أ) تميز المنظمة عن غيرها من المنظمات، (ب) ثابتة نسبياً عبر الزمن، (ج) تؤثر على سلوك الناس في المنظمة". وتعريف محمد عبد السلام بأنه "أخلاقيات المنظمة أو الشعور العام المدرك، وهو مبني على عوامل ملموسة حقيقية مثل أسلوب الإدارة السائد ووضوح الأهداف والقيم والأفق الزمني"، وتعريف أحمد زكي بدوي بأنه "مجموعة من الخواص المتصلة ببيئة العمل التي توجه أسلوب الإدارة السائد في المنظمة والطريقة التي يعمل بها المديرون والموظفون معاً، ويمكن أن يوصف المناخ بالآتي: (١) مقدار ونوع العمل الجماعي والتعاون داخل المنظمة، (٢) درجة الالتزام بين أعضاء التنظيم، (٣) فاعلية الاتصالات، (٤) مدى تشجيع التخطيط والابتكار، (٥) طريقة حل المنازعات والخلافات في الرأي. (٦) مدى مساهمة الموظفين في اتخاذ القرارات، (٧) مدى الثقة بين المديرين والمرؤوسين بدلاً من علاقات السلطة والطاعة"(٧). وتلك الفئة من تعريفات المناخ يمكن اعتبارها تعريفات تعدادية حصرية تقوم على جرد وحصر مكونات مناخ المدرسة التي هي سمات المدرسة كمنظمة.

أما مدخل السمات التنظيمية الإدراكية فيركز على مدركات أعضاء المنظمة وغير الأعضاء حول المنظمة، أو ما يمكن إدراكه حول المنظمة ونظمها الفرعية وطريقة الأداء فيها. ومن التعريفات التي تمثل تلك الفئة تعريف روبرت أوينز للمناخ التنظيمي بأنه "دراسة مدركات الأفراد لجوانب بيئة المنظمة، ومن هنا كثرة استبيانات التعرف على مناخ المدرسة بالتعرف على مدركات المشاركين، ومن هنا

أيضاً ارتباط مفهوم الرضا الوظيفي بمناخ المدرسة"[٨]، وتعريف هالريجل وسلوكوم بأن المناخ التنظيمي "يشير إلى مجموعة السمات التي يمكن إدراكها حول منظمة معينة و/أو نظمها الفرعية ويمكن استقراؤها من طريقة تعامل المنظمة أو نظمها الفرعية مع أعضائها والبيئة"[٩]، وتعريف محمد فتحي قاسم بأنه "نظام خفي من العلاقات يتضمن المشاعر والمواقف تجاه النظام والأنظمة الفرعية. ويشير إلى العلاقات في أي موقف كما يحس بها الأفراد ويحدد الجو العام داخل المنظمة، وهو مجموعة من الخصائص القابلة للقياس في بيئة العمل المدركة بواسطة الأفراد العاملين[١٠].

أما المدخل الثالث وهو مدخل السمات الفردية فينظر إلى المناخ باعتباره الخاصية الشخصية لأعضاء المنظمة. ومن التعريفات التي يمكن وضعها تحت هذه الفئة تعريف أحمد زكي بدوي للمناخ بأنه "نموذج للتفاعل الاجتماعي الذي من شأنه أن يميز أي منظمة"[١١]. فما مناخ المدرسة إلا حصيلة مجموعة من الجوانب مثل الاتجاهات والسلوك والتفاعلات بين الإدارة والمعلمين وأولياء الأمور. ويتضمن المناخ التنظيمي عدة أبعاد مثل: البيئة بوسائلها المادية، والوسط المحيط بأفراده وجماعاته وإسهاماتهم وعلاقاتهم، والثقافة بما فيها من معتقدات وقيم ومعان ويضاف إليها الروح المعنوية للعاملين في المدرسة[١٢]. ومناخ المدرسة هنا بمثابة حاصل جمع سلوك الأفراد في المنظمة وعلاقاتهم نحو بعضهم واتجاهاتهم نحو المنظمة.

واليوم عادة ما يعرف مناخ المدرسة في ضوء مدخل السمات التنظيمية الإدراكية، حيث ينظر إليه باعتباره الخاصية التنظيمية ويتم التشديد على القياس الإدراكي perceptual measurement ومن ذلك تعريف "مناخ المدرسة بأنه النوعية الثابتة نسبياً لبيئة المدرسة التي يعايشها المشاركون وتؤثر على سلوكهم وتقوم على مدركاتهم الجماعية للسلوك في المدرسة"[١٣].

وعلى خلاف مفهوم المناخ التنظيمي ليس لمفهوم الثقافة التنظيمية بشكله الحالي تاريخ طويل في الدراسات التنظيمية. ففي حين نشأ الأول في بحوث المنظمات ذاتها كرد على الحاجة الدتنامية إلى التبصر، انبثق الثاني من الأنثروبولوجيا محملاً بالتاريخ الطويل لمفهوم الثقافة بمعناه العام. وقد ذاع مصطلح ثقافة المدرسة عام ١٩٨١-١٩٨٢ بعد أن نشر أوشي **Ouchi** كتابه "النظرية زد" **theory z** ونشر ويليام كتابه "بحثاً عن التميز" **in search of excellence**(١٤).

وفي العقد الأخير أصبحت الثقافة ذات أهمية كبيرة على نحو متزايد في البحوث التعليمية، بل وتحدت المناخ كوسيلة لوصف خاصية البيئات التعليمية. ففي عصر المساءلة والمحاسبية في نظم التعليم والمدارس الفردية اكتسب مفهوم ثقافة المدرسة أهمية كبيرة في إطار بحوث كفاءة وفعالية وجودة المدرسة. وهي نقطة سوف نعود إليها في موضع آخر من هذا الفصل.

وفي التسعينات أصبحت الثقافة واحداً من أبرز التعبيرات للإشارة إلى خاصية المدرسة ولو على الأقل في بريطانيا. فقد ظهر الاستخدام المتزايد لمفهوم الثقافة في بحوث المدرسة في كل الدراسات التنظيمية، لكن السبب الرئيس وراء شيوعه كان الملاحظة المتكررة للفروق الأساسية بين المدارس وتأثيراتها على الطلاب. وفي المرحلة الحالية من تطور بحوث ثقافة المدرسة أصبح المدخل الكيفي في دراسة ثقافة المدرسة هو الممارسة المعيارية، كما أخذ مفهوم ثقافة المدرسة يحل محل المفاهيم الأخرى. ويمكن إرجاع الاستخدام المتزايد لمصطلح ثقافة المدرسة إلى "قوة المفهوم التحليلية في فهم حياة المدرسة" إلى جانب أنه قدم عن طريق الإثنوغرافيا إطاراً منهجياً مقبولاً(١٥).

هناك من يرى أن ميدان التربية يفتقد إلى تعريف واضح ومتماسك لثقافة المدرسة(١٦). وثمة آخر يؤكد أنه رغم شيوع وكثرة استخدام المصطلح ورغم ثلاثة عقود من البحث ما زال المصطلح ملغزاً ويساء استخدامه كثيراً(١٧). لكننا نرى على

خلاف ذلك أن المفهوم ليس بهذا الغموض، وأنه لا يساء استخدامه إلى هذا الحد، وأن تلك الكثرة وذلك التنوع في تعريف ثقافة المدرسة ليس مردهما الاختلاف حول المفهوم بقدر ما يرجعان إلى اختلاف منظورات مقاربة مفهوم الثقافة نفسه، وهو ما يذكرنا بالمقاربات المختلفة للدخول إلى مفهوم الثقافة بمعناه العام.

فرغم هذا التعدد وذلك التنوع في تعريف الثقافة التنظيمية وثقافة المدرسة تحديداً على النحو الذي سوف نبين فيما يلي، فإن ثمة اتفاق بين هذه التعريفات، ولو على الأقل في خطوط عريضة، هي بمثابة مقاربات ومنظورات مختلفة للمفهوم. وهو ما يمكن إرجاعه إلى تأثر منظورات معالجة وتعريف ثقافة المدرسة بمنظورات علوم الأنثروبولوجيا والاجتماع وتعريفات الثقافة فيهما. (١) فكما أن من تعريفات الثقافة العامة ما يبرز مكانة العادات والطقوس والرموز فيها، فإن من تعريفات ثقافة المدرسة ما يبرز هذا الجانب. (٢) وكما أن من تعريفات الثقافة العامة ما يشدد على القيم والمعتقدات والمعايير والافتراضات المشتركة لأعضاء الجماعة التي توفر أرضية للفعل، فإن ثمة تعريفات لثقافة المدرسة تشدد على هذا الجانب دون غيره. (٣) وثمة منظور في تعريفات ثقافة المدرسة يبرز دورها في خلق الجماعة وتعزيز لحمتها، تماماً كما هو الحال لدى بعض من يعالجون الثقافة بمعناها العام. (٤) وكما أن من تعريفات الثقافة العامة ما يركز على نسق المعاني وأشكال الفهم حول الجماعة/المنظمة ومشكلاتها وممارساتها التي يتم الاشتراك فيها بدرجات متفاوتة، فإن هناك من تعريفات ثقافة المدرسة ما يركز فيها على هذا الجانب. (٥) وكما أن من تعريفات الثقافة ما ينظر إليها على أنها الخبرات المشتركة وحلول المشكلات والاستنتاجات المتعلمة، فإن من تعريفات ثقافة المدرسة ما يذهب هذا المذهب. (٦) وأخيراً، وكما خلصنا إلى تعريف الثقافة بأنها تمثل رؤية للعالم تحكم الفعل والإدراك والشعور، فإن ثمة تعريفات لثقافة المدرسة يمكن صفها في هذا المنظور.

(١) في الفئة الأولى من تعريفات ثقافة المدرسة، وكما هو حال في التعريفات الوصفية للثقافة بمعناها العام، يتم التركيز على العادات والطقوس والرموز والسلوك، أي موضوعات ومفردات الثقافة. من هذه التعريفات تعريف لويس ستول لثقافة المدرسة بأنها، من المنظور الأنثروبولوجي، "تتجلى وتظهر نفسها في العادات والطقوس والرموز والقصص واللغة والمنتجات المادية والثقافة"[١٨]، وتعريف بولمان وديل بأنها تتمثل في "المعتقدات القائمة على طقوس المنظمة ورموزها وأساطيرها وقصصها وقيمها"[١٩]. ومن ذلك أيضاً تأكيد كينا كولي أنه من المنظور الأنثروبولوجي يكون لكل مدرسة ثقافتها التي تتمثل في طرقها المعتادة folkways وقيودها وطقوسها[٢٠]. وتعريفات أخرى كثيرة تسير على هذا النهج في تحديد ثقافة المدرسة.

(٢) أما الفئة الثانية من تعريفات ثقافة المدرسة، وهي الأوفر حظاً بين فئات التعريف جميعاً، فهي تلك التي تشدد على جانب القيم والاتجاهات والمعايير والافتراضات المشتركة في ثقافة المدرسة، وهذا أيضاً يؤكد تأثير علوم الأنثروبولوجيا والاجتماع وتعريفات الثقافة العامة في تعريف ثقافة المدرسة. وفي تلك الفئة يمكن أن نضع تعريف روبرت أوينز للثقافة التنظيمية عموماً بأنها "نظام system من القيم والمعتقدات التي تتفاعل مع أفراد المنظمة والأبنية التنظيمية ونظم السيطرة التي تنتج المعايير السلوكية. والقيم المشتركة تعني ما هو هام، فيما تعني المعتقدات ما نعتقد أنه حقيقي، وتوضح المعايير السلوكية كيف نفعل الأشياء هنا"[٢١]، وتعريف معجم المصطلحات الإدارية بأنها "المعتقدات المشتركة والقيم والاتجاهات والتوقعات لأعضاء المنظمة، والافتراضات التي لا يرقى إليها الشك حول التقاليد وطرق عمل الأشياء"[٢٢]. وفي هذه الفئة أيضاً تعريف ثقافة المدرسة بأنها "القيم والعلاقات والتفاعلات والمعايير الاجتماعية والقواعد والسلوكيات والعادات والتقاليد"[٢٣]، فيما يعرفها

ريتشاردسن بأنها "تراكم قيم ومعايير أفراد كثيرين، وهي الإجماع حول ما هو هام، وهي توقعات الجماعة وليس فقط توقعات الأفراد، وهي طريقة قيام الأفراد بعملهم"، ويعرفها آخرون بأنها "وجود تفاعل بين ثلاثة عوامل: اتجاهات ومعتقدات الأشخاص داخل وخارج المدرسة، والمعايير الثقافية للمدرسة، والعلاقات بين الأشخاص داخل المدرسة، وكل هذه العوامل قد تمثل عائقاً أمام التغيير أو جسراً إلى التنفيذ الباقي لتحسين المدرسة"[٢٤]. ورغم أن الأنثروبولوجيين والسوسيولوجيين يفهمون أن الثقافة -سواء لمجتمع كبير أو لمنظمة- يمكن الاستدلال عليها عن طريق ملاحظة سلوك الأفراد، إلا أنها ليست هي هذا السلوك. فمن خلال ملاحظة هذا السلوك يمكن أن نطور فهماً لنظم المعرفة والمعتقدات والعادات. ولذلك فعند دراسة الثقافة التنظيمية ينظر الباحث إلى الأشياء والتكنولوجيا التي يستخدمها الناس ويستمع إلى ما يقولوه ويلاحظ ما يفعلوه من أجل اكتشاف أنماط التفكير والمعتقدات والقيم التي يستخدمونها في فهم الأحداث اليومية التي يعايشونها وإعطائها معنى. ولذلك فإن ثقافة المنظمة هي دراسة المَعين wellsprings الذي تنشأ منه قيم وخصائص المنظمة[٢٥].

(٣) ومن الجوانب الأخرى التي حظيت بالاهتمام في تعريف ثقافة المدرسة ذلك الجانب المتعلق بوظيفتها في لحم الجماعة معاً، أو بالأحرى خلق الجماعة أو الشعور بالجماعة بين أولئك الأفراد الذين تجمعهم جماعة أو منظمة أو أهداف واحدة. فثقافة المنظمة، وليس الإجراءات أو نظم السيطرة أو الضبط، هي التي توفر الغراء الذي يلحم المنظمة ويحث الالتزام برسالة مشتركة ويستحث ابتكار وطاقة المشاركين. وتلك القيم لا تنتقل رسمياً بالكتابة بل تتخلل المنظمة في شكل قصص وأساطير ومجازات[٢٦]. فرغم أن الناس يأتون إلى المنظمة أو المدرسة من ثقافات وخلفيات طبقية وإثنية وأسرية واجتماعية

مختلفة إلا أنهم جميعاً ينصهرون معاً في بوتقة ثقافة المدرسة، بما يخلق منهم جميعاً ثقافة واحدة هي ثقافة المدرسة. ومن أفضل تعريفات ثقافة المدرسة التي تعبر عن هذا المعنى تعريف جينيفر نياس لها بأنها "ما يجعل الجماعة تتحرك معاً"، فهو يؤكد على التوجه بالهدف goal-orientation (المعتقدات والقيم والأغراض)، وكذلك الفعل (العادات وطرق السلوك)، وهو ما ينتج ويستمر نتيجة لضغوط معيارية (اتفاق الجماعة على الأهداف والأفعال) [٢٧]. والثقافة التنظيمية بذلك هي "نسج interweaving الفرد في الجماعة، والبرمجة الجماعية للعقل التي تميز أعضاء جماعة معينة عن أعضاء جماعة أخرى. وهي كذلك القيم والمعايير والمعتقدات والعادات التي يشترك فيها الفرد مع أعضاء الوحدة أو الجماعة الاجتماعية"[٢٨].

(٤) لكن ذلك الدمج والصهر، وهذا الخلق للجماعة لا ينتج عن الإكراه السافر وإنما ينتج في الأساس عن إشاعة الثقافة لنسق من المعاني وأشكال الفهم المشتركة حول الجماعة/المنظمة ومشكلاتها وممارساتها، وهذا هو المنحى الرابع في تعريف ثقافة المدرسة. وثقافة المدرسة هنا، كما عند كينت بيترسون، هي "الأنماط العميقة من المعايير والقيم والمعتقدات والافتراضات التي توجه السلوك وتحفز الدافعية وتلحم النسيج الاجتماعي معاً. وهذه القيم وتلك الافتراضات التي تتشكل عبر الزمن تقدم المعنى والاتجاه لمن يعيشون ويتعلمون في المدرسة. ومجموعات القيم والافتراضات العميقة تلك تتعزز من خلال الأنشطة اليومية ومن خلال طقوس وعادات المدرسة الهامة"[٢٩]، وهي "الفلسفات والأيديولوجيات والقيم والافتراضات والمعتقدات والتوقعات والاتجاهات والمعايير المشتركة التي تربط الجماعة معاً"، وهي "ذلك النسق التحتي الكامن من المعايير والقيم والمعتقدات والطقوس والتقاليد التي تؤلف القواعد غير المكتوبة حول كيف يفكر الناس ويشعرون ويتصرفون في منظمة ما. وهي

القواعد غير المكتوبة حول التفاعل وحل المشكلات وصنع القرار. وهي غالباً ما تكون تحت خط الوعي وتؤثر في طريقة تفاعل الناس في المنظمة"[٣٠].

وهنا يتم إبراز التشكل التاريخي لثقافة المدرسة كما في تعريف ديل وبيترسون لثقافة المدرسة بأنها تتضمن "أنماط المعتقدات والقيم والتقاليد العميقة التي تشكلت على مر تاريخ المدرسة"[٣١]، وتعريف ستيفن ستولب بأنها "أنماط المعنى المنقولة تاريخياً التي تتضمن المعايير والقيم والمعتقدات والطقوس والتقاليد والأساطير كما يتم فهمها بدرجات متفاوتة من جانب أعضاء مجتمع المدرسة"[٣٢]. وهذان التعريفان متأثران بتعريف كليفورد جيرتز للثقافة بأنها "أنماط المعاني المنقولة تاريخياً historically transmitted pattern of meaning التي يتم التعبير عنها إما صراحة من خلال الرموز أو ضمناً من خلال معتقداتنا التي نسلم بها.

(٥) ومما يرتبط بالمدخل السابق أولئك الذين ينظرون إلى الثقافة على أنها تتألف من الاستنتاجات التي توصلت إليها جماعة من الناس من خبراتها. فثقافة المنظمة تتألف في المقام الأول مما يعتقده الناس حول ما يثمر وينجّح وما لا يثمر ولا ينجح في حل المشكلات التي تعترضهم[٣٣]. والثقافة هنا هي مجموعة الاستنتاجات والحلول المتعلمة للمشكلات الداخلية والخارجية التي تواجهها الجماعة. فهذه الحلول أثبتت أنها فعالة وبالتالي تنتقل إلى الأعضاء الجدد للجماعة. وبالتالي تستدمج وتصبح جزءاً من ذخيرة الفرد والجماعة المعرفية والنفسية والاجتماعية. فوظيفة الثقافة هنا، وكما عند شاين، هي "حل مشكلات الجماعة الأساسية المتعلقة بـ (١) البقاء في البيئة الخارجية والتكيف معها، (٢) تكامل عملياتها الداخلية لضمان القدرة على الاستمرار في البقاء والتكيف"[٣٤]. وثقافة المدرسة بذلك تكون ذلك المخزون من الاستنتاجات والحلول المتعلمة للمشكلات التي يطبقها أفراد الجماعة على المشكلات الجديدة.

وهذا المدخل يؤكد أيضاً تأثير تناول الثقافة بمعناها العام على معالجة ثقافة المدرسة.

(٦) وأخيراً، وبما يتفق مع تعريفنا للثقافة العامة، ثمة فئة سادسة من تعريفات ثقافة المدرسة تؤكد على كونها رؤية للعالم تحكم إدراك وفعل وشعور أعضائها. وهنا تصف ثقافة المدرسة كيف تكون الأشياء وكيف تعمل، وتكون بمثابة شاشة أو عدسة يتم من خلالها النظر إلى العالم. وهي بذلك تعرف أو تحدد الواقع لأعضاء منظمة اجتماعية ما وتعطيهم الدعم والهوية وتشكل الإطار للتعلم المهني[٣٥]. يتفق مع ذلك وصف إدجار شاين للثقافات التنظيمية بأنها فاعليات agencies تعلم أعضائها "الطريقة الصحيحة للإدراك والتفكير والشعور فيما يتصل بمشكلاتهم"[٣٦]. فالثقافة بما هي قوة غير شخصية impersonal force تحدد لمنتسبيها طرائق فهم والتعامل مع العالم، وتقيد سلوك الناس ومعرفتهم، لكنها لا تحددهم بشكل مطلق، فدائماً ما يكون هناك مجال للفاعلية الفردية[٣٧]. وإجمالاً يمكن الاتفاق مع جون بروسر على أن الثقافة، من هذا المنظور، هي "طريقة بناء الواقع، وما الثقافات المختلفة إلا بناءات مختلفة للواقع". ورغم أن الناس في الثقافات المختلفة يعيشون في عوالم مختلفة فإنهم جميعاً وبلا استثناء لا يعيشون في عوالم عشوائية. بمعنى أن الثقافات جميعاً وبلا استثناء لا تفتقد صورتها عن الواقع إلى الترتيب والنظام[٣٨].

والآن، وقبل أن نواصل المسير في اتجاه توليف تعريف لثقافة المدرسة يخص الدراسة الحالية، وطالما أننا استهللنا تعريفات ثقافة المدرسة بتعريف المناخ، نجد لزاماً علينا أن نقف وقفة قصيرة للتمييز بين المفهومين وتبرير اختيارنا لمفهوم الثقافة دون مفهوم المناخ.

إن ما مر بنا حتى الآن من تحديدات للمصطلحين يدفعنا إلى أن نتفق مع روبرت أوينز على أنهما تجريدان يتعاملان مع حقيقة أن سلوك الأشخاص في المنظمة لا تستحثه فحسب الأحداث المباشرة، بل يتأثر أيضاً بالتفاعل مع قوى غير ملموسة في بيئة المنظمة. وفي معرض التمييز بينهما يذهب أوينز إلى أن الثقافة تشير إلى المعايير السلوكية والافتراضات والمعتقدات المميزة للمنظمة، في حين يشير المناخ إلى مدركات الأشخاص في المنظمة والتي تعكس هذه المعايير والافتراضات والمعتقدات[٣٩]. وهو الفرق نفسه الذي أكدته كينا كولي حيث تتمثل الثقافة فيما يقدسه الناس في المنظمة: "هل يقدسون الروتين أم التجديد أم الجودة أم المخاطرة؟"، فيما يتمثل المناخ فيما يدركه الناس ويفعلونه. كما تدفع كولي بأن المفهومين مرتبطين، فقيم ومعتقدات المنظمة (الثقافة) تؤثر على تفسير الناس للسياسات والإجراءات والممارسات المنظمة (المناخ التنظيمي) [٤٠]. وهو خط الفصل نفسه الذي رسمته باتريشيا ماكدونوف بين الثقافة التنظيمية بما هي القيم والمعتقدات والمعاني الأساسية في منظمة، والمناخ التنظيمي بما هو قيم وسلوكيات الأفراد الناتجة في المنظمة. فالثقافة تعتنق بعمق واستاتيكية وباقية، في حين أن المناخ يمثل المدركات والاتجاهات الحالية الطيعة، أو هو بعبارة أخرى التجليات الحالية للثقافة. وفي سبيل التدليل على ذلك الفرق وتلك العلاقة تورد ماكدونوف تشبيه مارفن بيترسن وميلندا سبنسر للثقافة والمناخ بأن "الثقافة تكون بمثابة المنطقة المناخية التي يعيش فيها الفرد، والتي تكون إما مدارية أو معتدلة أو باردة، في حين يكون المناخ بمثابة أنماط الطقس اليومية"[٤١].

ولعله أصبح من الآمن الآن الخلوص إلى أن الثقافة هي مجموعة الافتراضات المشتركة، فيما يمثل المناخ مجموعة المدركات المشتركة. وبذلك تكون الثقافة خاصية للنظام الاجتماعي، بما يهيمن عليه من مبادئ ومعتقدات وافتراضات توجه السلوك في النظام، مقارنة بالمناخ الذي يمكن وصفه باعتباره خاصية للأفراد

ومدركاتهم داخل ذلك النظام. وثمة فرق آخر يرتبط بما سبق وهو أن مناخ المدرسة هو المصطلح المفضل من جانب الباحثين الكميين فيما يفضل الباحثون الكيفيون استخدام ثقافة أو روح أو طقس أو طابع المدرسة[٤٢].

لكن ذلك لا يقول شيئاً عن استقلال المفهومين أو كونهما مجرد مصطلحين يعبران عن مفهوم واحد. إن الخط السائد في الأدب يميز بين المصطلحين على أنهما مفهومان مستقلان على نحو ما جاء في التحليل السابق. وهناك أيضاً من يستخدمهما على أنهما مترادفان. وأياً ما كان الحال فإن ما يهمنا هو علاقة الاشتمال والاحتواء بين المفهومين: أيهما أشمل ويمكن أن يحتوي الآخر في داخله؟ إن الخط الرئيسي في الأدب يذهب إلى اعتبار أن ثقافة المدرسة أشمل وأنها تحتوي المناخ، باعتبار الأخير ما يدركه الأفراد من الثقافة. ومن ذلك القول بأن ثقافة المدرسة التي تحددها القيم والمعايير والأعراف التقليدية وغيرها من وسائل الثقافة تلعب دوراً مهماً في التأثير على مدركات التلاميذ للعالم الخارجي أو المجتمع الذي يعيشون فيه[٤٣]. فثقافة المدرسة تمارس تأثيراً كبيراً على تطوير المناخ. وثقافة المدرسة ورغم أنها غير ملموسة فإنها تؤثر على طريقة إدراك المشاركين للأحداث وإعطاء معنى لها وتؤثر على اتجاهاتهم ومشاعرهم[٤٤].

وبعد هذا الاستدراك نعود إلى تعريفات ثقافة المدرسة مؤكدين أن ثقافة المدرسة هي كل ذلك الذي مر في كل التعريفات السابقة. وكما هو الحال في تعريف كافة المفاهيم الاجتماعية لن نعدم إلى جانب التعريفات التجزيئية محاولات واسعة للتعريف تحاول الجمع بين شتات التعريفات الأخرى. من ذلك النوع من التعريفات قول إدجار شاين أن الثقافة تتطور مع الزمن وفي أثناء عملية تطورها تكتسب الثقافة معنى أعمق، حتى تصل هذه الحلول في النهاية إلى أن تصبح "افتراضات حول الواقع والحقيقة والزمان والمكان والطبيعة الإنسانية والنشاط الإنساني والعلاقات الإنسانية، حتى تغدو في مقام المسلمات، ثم بعد ذلك تسقط من الوعي،

أي تصبح لا شعورية[٤٥]، وذهاب جون بروسر إلى أن "ثقافة المدرسة قوة غير مرئية وغير ملاحظة تكمن خلف أنشطة المدرسة، وهي شيء موحِد **unifying** يعطي معنى واتجاه وتعبئة لأعضاء المدرسة، ولها تجسيد عيني في شكل المنتجات المادية والمعايير السلوكية واللغة الخاصة **jargon** والمجازات والطقوس"[٤٦].

وإجمالاً فإنه في القلب من تعريفات ثقافة المدرسة يوجد مفهوم نمط متعلم من التفكير غير الشعوري أو شبه الشعوري ينعكس ويتعزز عن طريق السلوك الذي يشكل بصمة وقوة خبرات الناس. وهذا النمط من التفكير الذي هو الثقافة يوفر الاستقرار ويدعم اليقين ويقوي النظام والتنبؤية ويخلق المعنى، ويعطي تعريفات شائعة لثقافة المدرسة تقوم على الحس المشترك مثل "الثقافة التنظيمية هي قواعد اللعبة والمعنى غير المرئي بين الخطوط في كتاب التعليمات **rulebook** التي تضمن الوحدة"[٤٧].

إن ما سبق على ما فيه من اختلافات يتعلق فحسب بتعريف مفهوم ثقافة المدرسة. وإذا كان من الممكن الدفع بأن ثمة تطابقات بين تعريفات ثقافة المدرسة، ولو على الأقل في شكل المنظورات والمداخل السابقة، فإن هناك من لا يرى أن الاتفاق على التعريف هو نهاية المطاف. فالاتفاق على تعريف الثقافة عند جون بروسر لا يعني الاتفاق على معناها. بل إن من الباحثين من يلجأ إلى التعريف هروباً من المعني الملتبس. ويمكن القول إنه خلف الاتفاق على المصطلح والتعريف يكمن الاختلاف والتباين حول المعنى والتطبيق. والباحثون نادراً ما يتعاملون مع قضية المعنى ويعتمدون بدلاً من ذلك على التعريفات لنقل المعنى ضمنيا. وفي دراسته لنشأة وتطور بحوث ثقافة المدرسة، وبعد مسح الأدبيات، خرج بروسر بأربعة تفسيرات شائعة لمعاني ثقافة المدرسة، وهي معاني نادراً ما تقرر: الثقافة الأوسع **wider**، والثقافة العامة **generic**، والثقافة المتفردة **unique**، والثقافة المدركة **perceived**[٤٨]. والتالي هو تفصيل هذه المعاني الأربعة.

(١) إن المدارس لا توجد في فراغ، والثقافات القومية والمحلية متخللة في كل المدارس وجزء منها. والثقافة بهذا المعنى لا تعكس فحسب خبرة إنسانية عمومية وتجلياتها المحلية أو الإقليمية، بل تعكس كذلك مجموعة واسعة من النظم الثقافية والاجتماعية مثل النظم الإثنية والمهنية والجنسانية والسياسية والفنية والاتصالية. إن الدراسات التي تعتمد على "الثقافة الأوسع" تؤكد العلاقة بين ثقافة الأمة وثقافة مدارسها ولا تعترف بالأسطورة غير الممكنة واقعياً التي تعتبر المدارس أقليات محاصرة enclaves تُفَعِل واقع منفصل عما هو خارج جدرانها.

(٢) إن المستشفيات والسجون والبنوك والمدارس مؤسسات تفصل بينها ثقافات تنظيمية مختلفة، لكن من المسلم به مع ذلك أنها تنتمي إلى مجموعة مؤسسية معينة وفقاً للمعايير الصامتة. وطبيعة هذا التسليم تعني أن "الثقافة العامة" generic لمثل هذه المؤسسات من الصعب تحديدها وذلك لأنه "من طبيعة الثقافة أن تكون مغلقة على الإدراك على من يشتركون فيها وصعبة في الاختراق على من لا يشتركون فيها". إن الثقافة العامة للمدارس تعكس تشابهاتها من حيث المعايير والأبنية والطقوس والتقاليد والقيم والأفعال المشتركة، وتلك الرؤية المشتركة هي التي تمثل أساس ثقافة المدرسة. والثقافة العامة تستخدم كذلك في الأدبيات للتمييز بين مجموعات المدارس الفرعية، كالابتدائية والثانوية والخاصة والعامة.

(٣) ونتيجة لأن المشاركين في المدارس يمتلكون درجة من حرية الاختيار والقدرة على تفسير وإعادة تفسير الثقافة العامة generic للمدارس فإنهم بالتالي يخلقون ثقافتهم الخاصة المتفردة unique. فالقيم المهيمنة التي تتبناها المنظمة والتي تحدد السياسات الموجهة وتقدم للداخلين القواعد الداخلية المميزة "للاستمرار والحياة والعيش" هي الأساس للثقافة المتفردة للمدارس.

والفرق بين الثقافة العامة والثقافة المتفردة يعرفه الممارسون وينعكس في فلكلور المدرسين: "كل المدارس واحدة لكن مختلفة".

(٤) وإضافة إلى الفئات الرئيسة السابقة قد يكون من المفيد تطبيق مصطلح رابع وهو الثقافة المدركة perceived وهو ما يورد في الأدب بطريقتين: "الثقافة المدركة من داخل الموقع on-site perceived التي تصف رؤى هيئة المدرسة والزوار العرضيين للمدرسة والتي تعكس عناصر ثقافتها المتفردة، والثقافة المدركة من خارج الموقع off-site perceived التي تصف رؤى الخارجيين outsiders للمدرسة. إن أولياء الأمور والمجتمع المحلي يؤسسون تفسيرهم للثقافة المتفردة على عدد من المؤشرات (نشرات المدرسة prospectus والإشاعات وسلوكيات التلاميذ خارج المدرسة والزي الموحد ومقدار ونوع الملصقات على جدران المدرسة الخارجية وهم يمرون عليها). والثقافة المدركة تعكس الثقافة التي تبعثها المدرسة. ومثل مقابلة شخص ما في حفلة فإن ثقافة المدرسة المدركة التي غالباً ما يشار إليه باسم "الجو" أو "الطابع" أو الروح تكون على أفضل الأحوال تجلي للقيم والمعتقدات الثقافية المطبقة in action وليست بالضرورة متطابقة مع ثقافة المدرسة المتفردة.

إن بروسر يعيدنا إلى قضايا نظن أنها قد حسمت. فها هي المصطلحات الكثيرة تتابع، وها هو المناخ، كما يتمثل في الثقافة المدركة عند بروسر، يعود ليختلط بالثقافة. لكن تمييز تلك المعاني في النظر إلى ثقافة المدرسة سوف يكون ذا فائدة كبيرة عند تقرير مسألة واحدية في مقابل تعددية ثقافات المدارس في المجتمع الواحد. فتلك المعاني، وعلى عكس ما يهيمن على الأدب من نسبية مغالية تنزع إلى تفريد ثقافات المدارس للدرجة التي تجعل لكل مدرسة ثقافة خاصة بها، تفتح المجال أمام إمكانية الدفع بوجود ثقافة مدرسة أو بالأحرى ثقافة تعليم أو تمدرس واحدة في هذا المجتمع أو ذاك. وهي قضية سنعود لها بمزيد من التفصيل في موضع لاحق من هذا الفصل.

وعموماً وأياً ما كان معنى ثقافة المدرسة الذي يتبناه الباحث توجز لويز ستول خمس حقائق حول ثقافة المدرسة[٤٩]:

(١) إن ثقافة المدرسة تتشكل عن طريق تاريخها وسياقها والناس الذين فيها، وأن عمر المنظمة يؤثر في التغير الثقافي.

(٢) كما تتأثر ثقافة المدرسة كذلك ببيئة المدرسة الخارجية، فقد يكون لأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي تصورات أو رؤى خاصة لما هي "المدرسة الحقيقية"، بمعنى أن "المدرسة الحقيقية هي تلك التي تعلمت فيها عندما كنت صغيراً".

(٣) علاوة على ذلك تختلف ثقافة المدرسة بين المدرسة الابتدائية والثانوية. ففي المدارس الابتدائية تؤثر الرعاية والضبط على ثقافتها لدرجة أن التلاميذ عندما يغادرون المدرسة الابتدائية يكون لديهم شعوراً بأنهم يتركون الأسرة. فيما تتأثر ثقافة المدرسة الثانوية إلى جانب كبر حجمها وأبنية الأقسام بالطبيعة الأساسية للتوجه الأكاديمي والفردية التجزيئية للعلوم.

(٤) تتأثر ثقافة المدرسة كذلك بالتلاميذ في المدرسة والخلفية الطبقية الاجتماعية التي ينتمون إليها. فالخليط الاجتماعي بالمدرسة يلعب دوراً مهماً في طريقة عملها بسبب الأثر التراكمي لعمليات الجماعة المرجعية على الطلاب.

(٥) إن التغيرات في المجتمع تفرض تحديات على ثقافة المدرسة سواء أكانت ترتبط بالتعليم أو جمهور التلاميذ أو الإدارة التنظيمية أو التطور التكنولوجي السريع أو التغير في دور المرأة. فمثل هذه التغيرات المجتمعية غالباً ما تتطلب استجابات سريعة من المدارس. ورغم أن الثقافة تتغير مع تغير المشاركين إلا أنها يمكن أن تكون قوة استقرار وخاصة مع أولئك الذين كانوا جزءاً من الثقافة لفترات طويلة. لذلك تبدو الثقافة للبعض قوة جامدة.

كما يوجز بيترسون وبيركي وبيكر القاعدة المعرفية العامة المتعلقة بثقافة المدرسة[٥٠] على النحو التالي:

- إن العلاقات بين الأشخاص والجماعات تمثل جزءاً من ثقافة المدرسة وتؤثر على التغيير شأنها شأن اتجاهات ومعتقدات الأفراد ومعايير المدرسة. ومنها علاقات الطلاب مع بعضهم البعض ومع المجتمع المحلي وعلاقات الطلاب مع أقرانهم ومعلميهم والمدرسة ككل وعلاقات المديرين مع هذه الأطراف.
- شأنها شأن غيرها من الثقافات تتألف ثقافة المدرسة من ثقافة مهيمنة وثقافات فرعية للجماعات المختلفة ومنها ثقافة الطلاب.
- إن ثقافة المدرسة تعكس الثقافة المحلية في جوانب كثيرة.
- عند السعي إلى تحسين المدرسة فمن الضروري التركيز إلى قيم ومعتقدات ومعايير المدرسة والبيئة الخارجية.
- ثقافة المدرسة تؤثر على سلوك طلاب المدارس الابتدائية والثانوية.
- ثقافة المدرسة لا تهبط من السماء بل تتشكل ويمكن تغييرها من جانب الناس في المدرسة.
- ثقافات المدارس متفردة فمهما كانت الجوانب المشتركة لا يمكن، بل لا يجب، أن تتشابه مدرستان.
- كلما كانت ثقافة المدرسة تقدم هدفاً واضحاً ومركزاً للمدرسة كلما أصبحت الرابط الذي يربط المدرسة معاً في تحقيق رسالتها.
- رغم أننا نركز على طبيعتها الأداتية الوسيلية باعتبارها وسيلة للتحسين إلا أن ثقافة المدرسة يمكن أن تكون معوقاً للنجاح التعليمي، ويمكن كذلك أن تكون قمعية وقائمة على التمييز بالنسبة لجماعات فرعية كثيرة في المدرسة.

• التغيير الأساسي المستدام (مثل التغييرات في ممارسات التدريس وبنية صنع القرار) يتطلب فهم وفي الغالب تحويل ثقافة المدرسة. رغم أن التغير الثقافي عملية بطيئة.

وسوف نستفيد من ذلك كله في الأجزاء التالية من الفصل حول الجوانب المختلفة لمفهوم ثقافة المدرسة، ونستفيد من هذا وذاك في تعريف ثقافة المدرسة في ختام الفصل.

ثانياً: عناصر ومكونات ثقافة المدرسة:

مما مر بنا في استعراض تاريخ وتعريفات ثقافة المدرسة والمصطلحات المتداخلة معها تبين أن ثقافة المدرسة تتكون من عديد من العناصر المتباينة في ماهيتها، من الأشياء والمنتجات المادية الملموسة، إلى الطقوس والعادات، إلى ما يضمره الناس من قيم ومعتقدات ومعايير وافتراضات.

فالمنظمة وبيئتها وإن كانت عبارة عن واقع مبني اجتماعياً، أي واقع غير ملموس، إلا أنها تضم إلى جانب ذلك المبنى والأثاث والتجهيزات وغيرها من الأشياء التي تؤلف الكيان الفيزيقي الذي نسميه مدرسة. فالمنظمة توجد في المقام الأول في عين وعقل روادها. إنها في الواقع ما يعتقده الناس عنها[٥١]. فثقافة المدرسة تتكون من الافتراضات والقيم والمعايير وطرق التفكير ونظم المعتقدات.

رداً على السؤال: ماذا يمكنك أن ترى في ثقافة المدرسة؟ وضعت لويز ستول المعايير في قلب الإجابة باعتبارها لب ثقافة المدرسة. وأضافت أن المعايير norms هي القواعد الصامتة الضمنية لما يعتبر إلزامي أو مقبول داخل المدرسة، وأن الحياة داخل المدرسة تسير دون إعاقات طالما أن هذه المعايير لا يتم كسرها[٥٢].

إن كل شخص في أية ثقافة يقبل افتراضات أساسية ضمنية معينة حول الناس وطبيعتهم الإنسانية وطبيعة العلاقات الاجتماعية وطبيعة النشاط الإنساني وطبيعة العلاقات بين الناس وبيئتهم. تلك الافتراضات تسمى افتراضات أساسية لأنها تكون الأصل وراء المعتقدات والقيم، وفي الأخير طرق التصرف إزاء الآخرين. وهذه المعتقدات تستدمج **internalized** حتى تصبح في عداد المسلمات ويشترك فيها ويدعمها الجميع حولنا. وتلك الافتراضات تصبح جزءاً غير مرئي من نسيج الحياة، ونادراً ما يتم التفكير فيها أو مناقشتها. ورغم أن هذه الافتراضات تمثل الأصل وراء القيم والمعتقدات، فإن هذه الأخيرة تكون أكثر عمومية **public** لأنها تناقش ويدور الحديث حولها. وفي الأخير تأتي أفعال وسلوكيات الناس نابعة من قيمهم ومعتقداتهم(٥٣).

وفي معرض تحديده لمكونات الثقافة التنظيمية يحصر روبرت أوينز هذه المكونات في موضوعين رئيسيين: المعايير والافتراضات، ويعرفهما على النحو التالي(٥٤):

(١) المعايير: المعايير **norms** التي يمأسسها النظام الاجتماعي ويدعمها هي الطرق المختلفة التي من خلالها تؤثر الثقافة التنظيمية في السلوك. والفرد يواجه هذه المعايير على أنها معايير الجماعة، وهي "أفكار يمكن وضعها في شكل عبارة تحدد ما يجب على الأفراد فعله" أو "قواعد السلوك التي يقبلها أعضاء الجماعة على أن شرعية". وهي قواعد غير مكتوبة، ولكنها تعبر عن المعتقدات المشتركة لمعظم أعضاء الجماعة حول السلوك الملائم لكي تكون عضواً في الجماعة.

(٢) الافتراضات: تحت هذه المعايير تكمن الافتراضات التي تؤلف الأساس الذي تبنى عليه هذه المعايير وغيرها من جوانب الثقافة. والافتراضات تتصل بما

يقبله الناس في المنظمة على أنه حقيقي أو زائف في العالم، وما هو معقول وما هو غير معقول، وما هو ممكن وما هو غير ممكن. هذه الافتراضات ليست قيم يمكن مناقشتها، فهي ضمنية ومسكوت عنها، وتؤخذ مأخذ المسلمات لا شعورياً، ونادراً ما يتم التفكير فيها أو الحديث حولها، وتقبل على أنها حقيقة وليست مجالاً للتفاوض.

وفي تحديد قريب من ذلك وصف إدجار شاين **Edgar Schein** الثقافة التنظيمية على أنها تتألف من ثلاثة مكونات. ومما يمتاز به هذا التحديد أنه يبرز أولية الخبرة المشتركة في تشكيل الثقافة التنظيمية، وتلك فكرة مركزية في فكر شاين. فالخبرة هي الأصل وراء ما يليها من مكونات الثقافة من افتراضات ومسلمات. وعموماً يرد هذا التشريح مكونات الثقافة إلى ثلاثة مفاهيم مختلفة وإن كانت مترابطة بشكل وثيق(٥٥):

(١) مجموعة حلول المشكلات الداخلية والخارجية التي نجحت في السابق في التغلب على مشكلات هذه الجماعة.

(٢) هذه الحلول تتحول إلى افتراضات حول طبيعة الواقع والحقيقة والزمن والمكان والطبيعة الإنسانية والنشاط الإنساني والعلاقات الإنسانية.

(٣) مع الزمن تتحول هذه الافتراضات إلى مسلمات، وفي النهاية تسقط من الوعي. ولعل قوة الثقافة تكمن في حقيقة أنها تعمل كمجموعة افتراضات لا شعورية غير ممحصة تؤخذ مأخذ المسلمات.

ومن أفضل تشريحات مكونات ثقافة المدرسة وأكثرها رواجاً في الأدبيات ذلك التشريح الذي قدمه ريناتو تاجوري **Renato Tagiuri** للبيئة الكلية للمنظمة أو المناخ التنظيمي. يصف تاجوري عناصر تلك البيئة على أنها تتألف من أربعة أبعاد: (١) البيئة المادية **ecology** وتشير إلى العوامل الفيزيقية والمادية

في المنظمة مثل حجم وعمر المدرسة والتجهيزات وحالة المبنى والتكنولوجيا، (٢) الوسط milieu وهو البعد الاجتماعي للمنظمة ويتكون من كل شيء يرتبط بالناس في المنظمة مثل العدد والانتماء العرقي والإثني والمرتبات والمستوى الاجتماعي-الاقتصادي ومستوى تعليم المعلمين والروح المعنوية والدافعية ومستوى الرضا الوظيفي وغيرها من خصائص الناس في المنظمة، (٣) النظام الاجتماعي social system ويشير إلى البيئة التنظيمية والإدارية للمنظمة وطرق تنظيم المدرسة وطرق صنع القرار ومن هم صناع القرار وما هي أنماط الاتصال، (٤) الثقافة culture وتشير إلى القيم ونظم المعتقدات والمعايير وطرق التفكير التي تميز الناس في المنظمة أو هي "طرق القيام بالأشياء هنا"(٥٦). ولعل رؤية تاجوري تلك من الرؤى القليلة التي تعتبر المناخ أعم وأشمل من الثقافة.

وفي تشريح متدرج لثقافة المدرسة من المرئي والمدرك إلى غير المرئي وغير المدرك يشبه شاين ثقافة المدرسة بثمرة التفاح، ويشبه سبر أغوار هذه الثقافة بتقشير ثمرة التفاح تلك. فمثلها مثل جسم التفاحة تنقسم ثقافة المدرسة من الخارج إلى الداخل إلى ثلاثة مستويات، أو بالأحرى ثلاث طبقات: الطبقة السطحية وهي قشرة الثقافة أو المظهر الواضح والمرئي من الفصل أو المدرسة. ثم الطبقة الثانية التي تتمثل في القيم والأهداف المعبر عنها للفصل أو المدرسة. وشأنها شأن لب التفاحة تمثل الطبقة الثالثة جوهر الثقافة وقوامها. وفي قلب الثقافة يوجد البرنامج الأساسي لإعادة الإنتاج، حيث تحتوي البذور على الشفرات الوراثية التي يمكن أن تخلق شجرة تفاح كاملة. وفي قلب ثقافة الفصل أو المدرسة توجد الافتراضات الأساسية. علماً بأن وعي الأفراد الشعوري يتناقص مع الانتقال إلى الداخل من طبقة إلى أخرى. فالمادة التي تنتمي للمستوى الأول يمكن تحديدها والتعرف عليها بسهولة وتأتي من خصائص البيئة الفيزيقية والاجتماعية. لكن المستوى الثاني أقل وضوحاً وغالباً ما يتطلب التفسير والتحقق أو الإثبات مثل شعار

motto الفصل أو قائمة القواعد المكتوبة على السبورة. أما المستوى الأعمق فغالباً ما يكون خفياً ويتمثل تحديدا في النظريات الإجرائية أو الافتراضات الأساسية لدى المعلمين والطلاب(٥٧). يفصل جويس بوتنام هذا التشريح مقدماً أمثلة لكل مستوى من مستويات ثقافة الفصل/المدرسة على النحو التالي.

أبعاد ثقافة المدرسة/الفصل	
المستوى	درجة الوعي
المستوى الأول: البيئة الفيزيقية والاجتماعية: - الأشياء المادية والتصميمات والمنتجات (مثل لوحات التلاميذ). - استخدام المكان والشروط البيئية (مثل نظافة الحوائط). - سلوك الطلاب الصريح (مثل محتوى الضوضاء أو الحديث مبتهج أو الحديث المنقبض).	مرئي في الغالب يمكن فهمه وفك شفرته decipherable
- المستوى الثاني: القيم والأهداف: - تقريرات وعبارات يمكن اختبارها في البيئة الفيزيقية (مثل نحن فخورين بفصلنا، أو جماعتنا منفتحة، أو نحن فصل يقبل على المخاطرة). - تقريرات يمكن اختبارها عن طريق التحقق الاجتماعي مثل الأهداف التعليمية والشعار والروح المعنوية والفلسفة.	يميل لأن يكون على درجة ما من الوعي.

أبعاد ثقافة المدرسة/الفصل	
المستوى	درجة الوعي
المستوى الثالث: النظريات الإجرائية: - نظرية حول الواقع والزمان والمكان (مثل: النظر إلى الزمان والمكان كسلع مشتركة أو نادرة). - نظرية حول الطبيعة البشرية (مثل: الاعتقاد بأن الناس جديرون بالثقة). - نظرية في الأخلاق (مثل: الاعتقاد بأن الجوهر أهم من المظهر). -نظرية في المعرفة (مثل: الاعتقاد بأن المعرفة سياقية وأن الإجابات الصحيحة تعتمد على الموقف).	يميل إلى أن يكون غير مرئي ويؤخذ مأخذ المسلمات، وفي الغالب غير شعوري.

Source: Putnam, Joyce and Burke, J. Bruce(1992) Organizing and managing classroom learning communities. New York, McGraw-Hall Inc. P. 63.

إن المستوى الأول -البيئة الفيزيقية والاجتماعية- هو أول ما يلفت نظر الداخل إلى المدرسة. فبمجرد أن تدخل المدرسة تستطيع أن تعرف: هل الحوائط مدهونة؟ هل المعلقات من إنتاج التلاميذ؟ ما نوع الهدوء؟ هل سكون أداء المهام أم سكون المقابر؟ أما في المستوى الثاني -القيم والأهداف- فيكون المعنى أقل وضوحاً ويحتاج إلى مزيد من التقصي. فالأمر هنا يحتاج التحقق من الاتفاق بين رسالة المنظمة وأهدافها والقيم المعبر عنها ووظيفتها من جانب والسلوكيات والأنشطة وصنع القرار من جانب آخر. فيما لا يكون مستوى النظريات الإجرائية والافتراضات الأساسية لدى أعضاء الجماعة حول معنى ما يفعلونه في الجماعة - المستوى الثالث- جزءاً من الوعي المباشر للأفراد، ويمكن الاستدلال عليه فقط من السلوك الصريح لأعضاء الجماعة(٥٨).

وعلى كل فلا ينبغي أن ننتقل من هذا العنوان الفرعي من دون التأكيد الجازم على أن الخبرة هي الخطوة الأولى والأساسية في تشكيل الثقافة وفي تكريس ما عداها من مكونات الثقافة الأكثر تجريداً. والخبرة المشتركة، وبما أنها المدخل إلى تشكيل الثقافة، فإنها في الوقت نفسه المدخل إلى تغيير الثقافة في الاتجاه المنشود. وهذا التأكيد على أهمية الخبرة لا يجب أن يمر دون التأكيد على أهمية العلاقات الاجتماعية في ثقافة المدرسة. فالخبرة قبل أي شيء هي خبرة بشكل معين من العلاقات الإنسانية والاجتماعية. إن العلاقات هي دم ولحم الثقافة. إنها تكون في ذات الوقت تعبيراً وتجسيداً وانعكاساً للافتراضات الأساسية العميقة، وكذلك صانعة لهذه الافتراضات. فلا يخفى أن الأفراد الجدد إنما يتشكلون ويتقولبون في المقام الأول عن طريق نوعية العلاقات التي يدخلون فيها داخل المنظمة. فالعلاقات الديمقراطية التي تشجع الفردية والاستقلالية تبني بالطبع افتراضات حول الواقع لا تبتعد عن تلك المعاني، وتستحث قيماً تقوم على المبادرة والفعل والاعتماد على الذات وتقدير الذات، وتتعهد صورة إيجابية للذات والجماعة. وفي مقابل ذلك فإن العلاقات الاستبدادية التي تصادر حق المتعلم في أن يدير تعلمه وتجعله مجرد تابع لقيادة المعلم وإناء يفرغ فيه المعلم شحنته تبني بالتأكيد رؤية للعالم تقوم على قيم السلبية والانسحاب والاستسلام والخضوع، وتتعهد صورة سلبية للذات والجماعة. مؤدى ذلك أن العلاقات والترتيبات التنظيمية وطريقة صنع القرار وبؤرة عملية التعلم وقيمة الإنسان الفرد عناصر مهمة للغاية في بناء الثقافة وبلورتها.

ثالثاً: ثقافة واحدة أم ثقافات متعددة: الثقافات الفرعية في المدرسة الواحدة:

ثمة طريقة في النظر إلى ثقافة المدرسة تعتبرها كياناً كلياً يخترق ويؤثر في الجميع داخل المدرسة. وهذا المنظور يفضله متخصصو الإدارة الذين يساوون بين الثقافة المتجانسة المميزة والفعالية والنجاح ويؤمنون بأن الثقافة التنظيمية يمكن التأثير فيها لتحقيق أهداف تعليمية متفق عليها. هذه الرؤية تتضمن أن الثقافة

التنظيمية تخترق نسيج المؤسسة وتؤثر على المشاركين فيها(٥٩). لكن من الممكن إلى جانب ذلك التمييز داخل المنظمة الواحدة بين نظم فرعية عديدة. ذلك أن المنظمة تعرف إجرائياً بأنها نظام system مكون من نظم فرعية تنظم بدورها العلاقات بين الأنماط الثقافية. ومن النظم الفرعية التي درج علماء الاجتماع على التمييز بينها داخل المنظمة الواحدة: تنظيم الاتصال وتوزيع الموارد والتفاعل الاجتماعي وإعادة الإنتاج والأيديولوجيا(٦٠). معنى ذلك إننا أمام منظورين لثقافة المنظمة: منظور التكامل أو الثقافة الواحدة في مقابل منظور التجزيء أو الثقافات المتعددة في إطار الثقافة الواحدة.

لكن ثمة تصنيف آخر ثلاثي للثقافات الممكنة داخل المدرسة الواحدة: منظور التكامل، ومنظور التجزيء، ومنظور التمييز. وكالعادة في تطور المفاهيم الاجتماعية كان المدخل الكلاسيكي هو منظور التكامل الذي يقرر أنه في كل منظمة توجد ثقافة واحدة فقط تتسم بالوحدة والإجماع والوضوح. أما أنصار منظور التجزيء فيرون أن الأعضاء الفرديين في المنظمة يشتركون في بعض الرؤى ويناقشون رؤى أخرى ويجهلون غيرها أو حتى لا يعبأون بها. ووفقاً لهذه الرؤية فإن الغموض وانعدام الترابط والإجماع هو جوهر كل ثقافة. أما منظور التمييز فيقع في مكان وسط بين المنظورين السابقين. وتبعاً لهذا المنظور تكون الثقافة التنظيمية مثل الفسيفساء. فثمة آراء معينة يشترك فيها بعض أعضاء المنظمة ولكن في إطار حدود الثقافات الفرعية. فمن اللحظة التي تكون فيها جماعات مختلفة داخل المنظمة (مثل المديرين والموظفين والمعلمين والطلاب) تكون هناك فرصة لنشوء ثقافات فرعية مختلفة. وفي حالات معينة تكون هذه الثقافات الفرعية متعارضة ومتضادة.

لكن فيما يتعلق بالمدرسة يعتنق معظم الباحثين منظور التمييز. فمنذ التسعينات سقطت الرؤية الكلية لثقافة المدرسة. ورغم أن بعض البحوث ما زالت تنحو نحو منظور التكامل إلا أن معظم الباحثين يتفقون على أنه في المدرسة

الواحدة لابد من التمييز بين مجموعتين على الأقل: الطلاب وهيئة التدريس (بما في ذلك المعلمين). هاتان المجموعتان تمثلان ثقافتين مختلفتين تكونان في بعض الأحيان متعارضتين كلية ونادراً ما تتوحدان في ثقافة واحدة متكاملة.

مؤدى ذلك أن ثمة منظورين فيما يتعلق بثقافة المدرسة من حيث واحديتها في مقابل تعددها داخل المدرسة الواحدة: منظور كلي أو تكاملي ينظر إلى ثقافة المدرسة على أنها حاصل جمع السلوك، ومنظور تجزيئي ينظر إليها على أنها نظام من ثقافات فرعية مترابطة ديناميا(٦١). ووفقاً للمنظور الثاني تضم المدرسة الواحدة ثقافات عديدة، كثقافة التلاميذ وثقافة المعلمين وثقافة القيادة وثقافة موظفي الدعم support staff وثقافة أولياء الأمور(٦٢).

وثقافة المدرسة الواحدة ليست منسجمة بالضرورة. فالمدرسة الواحدة قد تضم أنساق قيم مختلفة ومتنافسة بناءً على النوع والعرق واللغة والدين والمكانة الاجتماعية-الاقتصادية والصداقة والانتماء المهني والإثني، وهو ما يخلق فسيفساء من الوقائع التنظيمية. إضافة إلى أن اختلافات الأدوار بين المعلمين والطلاب والمديرين والمعاونين وأولياء الأمور جديرة بأن تخلق ثقافات متمايزة(٦٣). وعلى ذلك فالأرجح أن ثقافة المدرسة الواحدة تتألف من ثقافة مهيمنة وثقافات فرعية للجماعات المختلفة -ومنها ثقافة الطلاب- تتأثر بالثقافة المهيمنة وتدور في فلكها.

وهناك عدد من الخصائص التنظيمية التي تدلل على القول بتعدد الثقافات الفرعية في المدرسة الواحدة في إطار الثقافة الواحدة. أولاً تعد المدرسة ككل منظمة واحدة تربط بين جماعاتها المختلفة علاقات قوية وتفاعلات مباشرة وتجمعهم أهداف واحدة. وذلك يدفع بوجود ثقافة واحدة للمدرسة باعتبارها منظمة أو جماعة واحدة. لكن في إطار تلك الوحدة -ثانياً- تتكون المدرسة في الأساس من جماعات مكانة وأدوار ومصالح مختلفة، أو على الأقل ثلاث مجموعات: الإدارة

والمعلمين والطلاب. وبذلك يكون من المحتم أن لكل من هذه الجماعات ثقافة فرعية في إطار الثقافة الجامعة. وثالثاً، وفيما يخص الطلاب وحدهم باعتبارهم جمهور المدرسة الأكبر عدداً، تتمتع المدرسة بتنوع كبير من حيث النوع والعرق واللغة والدين والمكانة الاجتماعية والاقتصادية والانتماء المهني والإثني، وهو ما يولد بالتأكيد ائتلافات ثقافية مميزة داخل المدرسة وداخل الثقافة الفرعية ذاتها: ثقافة الطلاب.

وإذا كان كل ما سبق يميز المدرسة عن المنظمات الأخرى من حيث نوعية وطبيعة مرتاديها والعاملين فيها، فإن ثمة خاصية أخرى تميز المدرسة عن غيرها من المنظمات، ولكن هذه المرة من حيث طبيعة العمل، وخاصة مدى الارتباط بين أجزائها. إذ تشدد معظم أدبيات ثقافة المدرسة على كون المدرسة من ذلك النوع من المنظمات التي توصف بأنها غير محكمة الربط loosely coupled systems[٦٤]. فعلى مستوى النظام التعليمي ككل، أو حتى على مستوى الإدارة التعليمية، تكون المدرسة الواحدة كياناً مستقلاً بالفعل، أو على الأقل شبه مستقل، مهما كانت درجة الرقابة والمتابعة والإشراف المركزية أو المحلية. وهي بذلك تختلف عن المصنع الذي تجتمع كل مكوناته الفيزيقية في مكان واحد. وعليه يكون الالتزام بتنفيذ التعليمات الواردة من أعلى، أياً كان مستوى هذا الأعلى قومياً أو إقليمياً أو محلياً، يتوقف على اقتناع وموافقة ورغبة العاملين داخل المدرسة. وحتى على مستوى المدرسة الواحدة يتمتع المعلم الواحد باستقلال شبه كامل في فصله. وتلك الخاصية تؤكد وجود ثقافات للمدارس داخل النظام التعليمي ككل، مهما كان صغره. وثقافات للفصول، مهما بلغت تدخلية ومتابعة الإدارة المدرسية.

ونحن هنا لسنا معنيين بتعريف كل تلك الثقافات الفرعية، فما مر بنا من تعريفات لثقافة المدرسة يكفي. كل ما هنالك أن نستبدل بكلمة المدرسة اسم التنظيم الفرعي أو الجماعة الفرعية فتكون "ثقافة الإدارة" أو "ثقافة المعلمين" أو "ثقافة

الطلاب" أو "ثقافة الفصل"، إلى غير ذلك. وإنما نحن معنيين بفصل تلك الثقافات الفرعية فحسب وما بينها من تأثيرات متبادلة.

هناك أولاً ثقافة الإدارة. وهي إما أن تكون ديمقراطية أو سلطوية أو بين ذلك، وإما أنها تشرك المعلمين والطلاب في عمليات صنع القرار وصنع السياسات أو تنفرد بها، وإما أنها مجرد مفعول به، شأنها شأن الطلاب والمعلمين، لفاعل أوحد خارج أسوار المدرسة وهو السلطة المركزية أو تكون فاعل حقيقي. ولعل ثقافة الإدارة هي الأهم بين كل أنواع الثقافات الفرعية، ولعلها الأصل والسبب في تشكيل الثقافات الفرعية الأخرى. وربما كان ذلك هو السبب في أن تحمل تصنيفات ثقافات المدارس أسماء مثل "ديمقراطية" أو "سلطوية" أو غير ذلك مما يرتبط بالإدارة مباشرة، كما سيتضح من عرضنا لطيبولوجيات ثقافة المدرسة.

وهناك ثانياً ثقافة المعلمين. فالمعلمون نظراً لما بينهم من اشتراك في محددات المكانة والدور والمصالح تجمعهم ثقافة تميزهم عن الجماعات الأخرى داخل المدرسة. وثقافة المعلمين تتوقف في الأساس على ما نسميه طرق التدريس التي تعكس رؤية المعلم لعملية التدريس وما يجب أن تكون عليه ورؤيته لنفسه وللدور الذي يجب أن يلعبه ورؤيته للتلاميذ والدور المنوط به في عملية التعلم، بل وتتضمن في القلب من ذلك رؤية للمجتمع الأمثل من منظور المعلم ورؤية لقيمة الإنسان الفرد قبالة الجماعة إلى غير ذلك. فطرق التدريس المتمركزة حول المعلم تعكس وتصنع ثقافة استبدادية في المجتمع الأوسع. وعلى النقيض من ذلك فإن طرق التدريس المتمركزة حول التلميذ تكون انعكاساً لثقافة ديمقراطية وصانعة لثقافة من هذا النوع كذلك. معنى ذلك أن ثقافة المعلم أيضاً يمكن أن تكون ديمقراطية أو استبدادية أو بين ذلك.

ولا يمكن الحديث عن ثقافة المعلمين بمعزل عن ثقافة الفصل، حيث إن هذه الأخيرة تتحدد في المقام الأول بثقافة المعلمين. وعموماً ينظر إلى الفصل على أنه

نظام مكتف ذاتياً self-contained ومحكم الغلق sealed off عن المجتمع. ويركز علماء النفس والاجتماع على نموذج "المعلم الواحد-الطلاب الكثرة" the one teacher-many students بدلاً من النظر إلى الفصل في سياق أوسع. والفصل موقف زحام حيث يوجد أشخاص كثيرون في مكان واحد بينهم شخص مركزي يحاول تحقيق السيطرة في الغالب من خلال الضبط. وتفرض على الطلاب أعمال روتينية في الفصل للحفاظ على السيطرة والضبط. والفصول بسبب بنيتها وتنظيمها تفترض سلوكيات واتجاهات محددة من جانب الطلاب مثل الإشباع المؤجل وتفضيل الأهداف الجماعية على الفردية(٦٥).

تتضمن ثقافة الفصل ما تسميه بالانتين شفرات الفصل classroom codes، وهي التفاعل الذي يعد عملية رئيسية في النظام المدرسي. فالرسائل حول التوقعات وعلاقات القوة والاتجاهات نحو الآخرين وعملية التعلم تمر من خلال المفاتيح اللفظية وغير اللفظية. إن أنواع التفاعلات الصفية ترتبط بأساليب المعلمين ويمكن تصنيفها إلى ثلاثة أشكال: (١) السلطوي وفيه تكون القوة الشكلية محصورة في المعلم. (٢) والديمقراطي وفيه يشترك الطلاب في صنع القرار الذي يؤثر على أنشطة الفصل، (٣) والتحرري (دعه يعمل) laissez-faire الذي يقوم على الحرية الكاملة في الفصل(٦٦). وهو ما يؤكد من قلناه عن تأثر ثقافة الفصل بثقافة المعلمين.

مؤدى ذلك أن ما درجنا على تسميته طرق وأساليب التدريس ليست إلا ثقافة للمعلم والفصل. ذلك أن أساليب التدريس تظهر نوعية المناخ المدرسي في الفصول الدراسية من حيث نوعية السلطة والطاعة والخضوع وأساليب القيادة وأنساق الضبط والجزاء والمكافأة. فثمة علاقة قوية بين أساليب التدريس وطبيعة السلطة داخل المدرسة. وفي ذلك يمكن التمييز بين نوعين من أساليب التدريس والسلطة داخل الفصول: المدخل الديمقراطي والمدخل التسلطي authoritarian(٦٧).

وهناك أيضاً ثقافة التلاميذ الذين يشكلون جماعة واحدة من حيث القوة والمكانة والأدوار داخل المدرسة. فالصغار مساهمون نشطون في القيم والمعايير والممارسات الثقافية. فمن خلال الطريقة التي يتحدثون بها مع بعضهم وعن بعضهم ومن خلال طريقة تعبيرهم عن المخاوف والعداء والقلق حول الأقليات يعيد الصغار بنشاط إنتاج العلاقات الهرمية والعدوانية في المجتمع من خلال تفاعلاتهم مع أقرانهم ومن خلال قيمهم ومعاييرهم وثقافتهم(٦٨).

وحتى داخل ثقافة الطلاب يمكن التمييز بين ثقافة الطالبات، سواء كن في مدارس منفصلة أو مشتركة، وثقافة البنين. وفي ذلك خرجت كاثلين لينش وآن لودج إلى وجود تمايز واضح بين ثقافة البنين وثقافة البنات في كل من المدارس المنفصلة والمشتركة. تتميز مدارس البنات بمناخ أكاديمي قوي ومستويات منخفضة نسبياً من التشتت disruption في الفصل. وثقافة العمل القوية تلك تدعمها النظم المؤسسية للمدح الأكاديمي العام داخل وخارج الفصول وأخلاقيات العمل المنتشرة داخل الفصول. كما أن البنات أكثر انتباهاً في الفصول من البنين وكذلك تحصيلهم الأكاديمي أعلى من البنين. لكن أخلاقيات العمل تكملها إجراءات منتظمة للضبط والسيطرة والرقابة على السلوك والزي. وثقافة فصول البنات تدعم التعهد nurturing والرعاية caring باعتبارها سمات مرغوبة في مدارس البنات، لكنها مع ذلك من قيم الإخضاع، وترتبط بتعريف الأنوثة الذي يعيد التعليم إنتاجه. وفي مقابل ذلك تؤكد ثقافة البنين على تعريف للذكورية لا يتضمن الإنجاز الأكاديمي بقدر ما يتضمن الهيمنة الجسدية والمبادأة والسيطرة والقوة الرياضية والخضوع لسلطة الأقران أكثر من سلطة المدرسة(٦٩).

وهناك فضلاً عما سبق ثقافات تلاميذ فرعية بناءً على المكانة الاجتماعية-الاقتصادية للأسرة وغير ذلك من المحددات الاجتماعية. ففي المدرسة الواحدة قد يأتلف التلاميذ الأغنياء مثلاً في جماعة وبالتالي ثقافة مميزة، كما قد يأتلف التلاميذ

القادمين من نفس القرية مثلاً مع بعضهم أكثر من ائتلافهم مع التلاميذ القادمين من المدينة أو من القرى الأخرى.

وهناك فضلاً عن ذلك كله ما يمكن أن نسميه ثقافات متوازية داخل المدرسة. فهناك دائماً الثقافة المعلنة التي يفترض أن تسود المنظمة ككل والثقافة الفعلية التي تتحقق على أرض الواقع. هناك مثلاً ثقافة الإدارة التي يتعهدها النظام التعليمي، وفي مقابلها تتمترس ثقافة إدارة مقاومة تتمثل فيما يصر عليه مديرو المدارس. وهناك ثقافة المعلمين التي تتجسد في تعليمات الإدارات العليا وتوصيات البحوث وغيرها، وفي مقابلها تتخندق ثقافة المعلمين المضادة التي يصرون عليها. وهناك ثقافة التلاميذ التي تستحثها التعليمات الإدارية والبحوث، وهناك على أرض الواقع ثقافة الطلاب المضادة. إلى غير ذلك من ثقافات وثقافات مضادة أو مقاومة. فالمقاومة ثقافة موازية ليس فقط من جانب الطلاب كما يشيع في الأدبيات، وإنما قبل ذلك من جانب المعلمين والمديرين. فالمؤكد، وكما يذهب بروس فوللر، أن المعلمين ليسوا رسلاً أمينين للسلطة المركزية في تعليم الصغار(٧٠).

لكننا لو استطردنا على هذا النحو في تمييز ثقافات فرعية داخل الثقافات الفرعية ذاتها فسوف يطول الأمر. فضلاً عن أن هذا التخصيص أو التجزيء أو التفريد المفرط لثقافة المدرسة وما تضمه من ثقافات فرعية يهدم مفهوم ثقافة المدرسة نفسه ويحيله في النهاية إلى مجموعة سمات أو خصائص فردية.

وما نود التأكيد عليه من كل ذلك هو أن ثمة ثقافة واحدة تهيمن على المدرسة ككل، وفي إطار هذه الثقافة، وبالتطابق والانسجام والتناظر معها، توجد ثقافات فرعية كثيرة. فثقافة المدرسة الاستبدادية السلطوية في الإدارة تنتج أو توازي ثقافة معلمين وطلاب وفصول لا تقل عنها استبدادية وسلطوية. والثقافة الإدارية التي لا تتيح ليس للمعلمين أو الطلاب فحسب، بل أيضاً لمن يسمون

مديرين، حيز للاستقلال وصنع القرار، يوازيها أو ينتج عنها ثقافة معلمين لا تعترف بفردية الطلاب واستقلالهم، وثقافة فصول متمركزة حول المعلم، وثقافة طلاب تقوم على الصمت والخضوع والتحايل، وهكذا!

رابعاً: ثقافة واحدة أم ثقافات متعددة: واحدية/تعددية ثقافات المدارس في المجتمع الواحد:

ثمة اتفاق كبير بين الأدبيات على أن لكل مدرسة ثقافة خاصة بها. فالمراقب الذي ينتقل من مدرسة إلى أخرى يطور حدساً بأن كل مدرسة مميزة أو متفردة بطريقة لا يمكن تحديدها، وإن كانت قوية للغاية[٧١]. فالمدارس وإن كانت متشابهة في أشياء كثيرة إلا أن لها ثقافات متمايزة ومتفردة. فربما تشترك في عناصر مشتركة مثل الأجراس التي ترن بين الحصص أو تناول الأطفال الطعام في كافيتريا المدرسة، لكن طرق تنفيذ هذه الأشياء الروتينية تختلف من مدرسة لأخرى بناءً على الثقافة[٧٢]. فلكل مدرسة واقع مختلف أو توجه عقلي mindset تجاه حياة المدرسة عادة ما يُضَمن في العبارة البسيطة "طريقة القيام بالأشياء هنا". ولها كذلك توجه عقلي حيال ما يحدث في البيئة الخارجية. والثقافة بذلك "متفردة موقفياً". فمثلاً المدرستان الابتدائيتان الواقعتان في نفس المنطقة وتخدمان نفس الجمهور وبهما نفس عدد التلاميذ تنظران إلى التلاميذ وعملهم والقيود الخارجية التي تواجههما بطرق مختلفة[٧٣]. إذ من المعتقد أن لكل مدرسة ثقافتها المتفردة، وأنه لا تتشابه مدرستان. وتمتد تشكيلة الخصائص التي تؤلف ثقافة المدرسة من شخصيات المعلمين إلى أسلوب قيادة المديرين[٧٤].

إن السبب وراء تعدد الثقافات بتعدد المدارس على هذا النحو يرجع بالتأكيد إلى تأثر ثقافة المدرسة ببيئتها الخارجية، فقد يكون لأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي تصورات أو رؤى خاصة لما هي "المدرسة الحقيقية" بمعنى أن

"المدرسة الحقيقية هي تلك التي تعلمت فيها عندما كنت صغير"(٧٥). فضلاً عن أن التأكيد على المنشأ التاريخي لثقافة المدرسة يسهم هو الآخر في تلك التعددية المفرطة. فإذا كانت ثقافة المدرسة الراهنة تتحدد في المقام الأول بتاريخ المدرسة، وعلى اعتبار الاختلاف الأكيد بين تواريخ المدارس المختلفة، فلا يكون من المستبعد عندئذ أن تكون لكل مدرسة ثقافة مختلفة. وإجمالاً فإن معظم دارسي ثقافة المدرسة يعزون إلى الاختلافات بين المدارس في الواقع السياقي الراهن والتاريخ السابق أثر تفريد ثقافات المدارس للدرجة التي تجعل لكل مدرسة ثقافة خاصة بها.

لكن هل يجوز أن نذهب في تفريد ثقافات المدارس في المجتمع الواحد كالمجتمع المصري، وفي المدينة الواحدة كمدينة طنطا، أو حتى في القرية الواحدة، إلى هذا الحد من النسبية المفرطة التي تهدم المفهوم وتقضي على قدرته التحليلية؟ أليس هذا الميل الجارف إلى الذهاب إلى أقصى درجات تفريد أو تخصيص ثقافة المدرسة إلى الدرجة التي تجعل للمدرسة الواحدة ثقافة خاصة متميزة لا تشترك في الكثير مع ثقافة المدرسة المجاورة لها، أليس هذا الميل غير علمي، أو على الأقل غير ناقد؟ وإذا كانت حجتهم في ذلك اختلاف مكونات هذه الثقافة أو النظم الفرعية لها من معلمين ومديرين وروح وخلافه، فهل يجوز، في مصر مثلاً، أن تكون هناك ثقافة خاصة لمدرسة خالد بن الوليد الابتدائية (١) ومدرسة خالد بن الوليد (٢) رغم اشتراكهما في المبنى والجمهور، وربما عدد كبير من المعلمين؟

إن المؤكد لدى الباحث هو أن العلة الأولى وراء تلك النسبية المفرطة والتفريد المغالي، بعيداً عن المحددات البشرية والمادية والتاريخية للمدرسة، هو الإطار الذي تجرى فيه بحوث ثقافة المدرسة في غالبية الدراسات، وهو إطار تحسين جودة أو كفاءة المدرسة. فبحوث ثقافة المدرسة نادراً ما تتناول ثقافة المدرسة في ذاتها بل غالباً ما يكون ذلك في تلازم مع أو كإطار لدراسات "الكفاءة" أو "التحسين" أو "التغيير"(٧٦). وتلك الحقيقة لا تحتاج إلى تدليل، بل تكفي نظرة على

عناوين الدراسات والبحوث والمقالات التي تتضمن متغير ثقافة أو مناخ أو روح أو جو المدرسة لتوقف القارئ على اقتصار هذه الكتابات على تناول المفهوم في علاقته بتحسين مخرجات العملية التعليمية. فبحوث ثقافة أو مناخ المدرسة في النظم التعليمية الغربية تجرى في الأساس في إطار جهود تحسين كفاءة أو فعالية أو جودة المدرسة أو تحسين مخرجات العملية التعليمية. وحتى الربط بين ثقافة المدرسة والتغيير يأتي في الغالب من باب التغيير في ثقافة المدرسة ذاتها وفقط من أجل تحسين مخرجاتها وكفاءة عملياتها.

فتلك النسبية المفرطة في التعامل مع ثقافات المدارس وتفريدها إلى الدرجة التي تجعل ثقافة المدرسة المعينة تختلف عن ثقافة مدرسة أخرى لا تبعد عنها سوى أمتار قليلة أو حتى تشترك معها في المبنى والإمكانات والتسهيلات كأن تكون إحداهما صباحية والأخرى مسائية، ناتجة، أي تلك النسبية، عن المدخل إلى دراسة ثقافة المدرسة وهو تحديداً ربطها فقط بالجوانب الفنية كالأداء التعليمي والمخرجات التعليمية وأنماط الإدارة. وعليه تكون بنية المدرسة المحددة من إدارة ومعلمين واستشاريين وطلاب وبنية إدارية، مع توحيد أو على الأقل تشابه الخلفيات الاجتماعية نظراً لانتماء الطلاب وأسرهم إلى نفس الخلفية الاجتماعية، هي المتغير الحاسم في تفسير التقدم الأكاديمي للطلاب.

وبالتالي لا يكون من المستغرب في هذه الحالة أن تدرس كل مدرسة باعتبارها عالم منفصل ومستقل ومنغلق ومغاير تماماً "للعوالم المدرسية" المجاورة. فثقافة المدرسة تدرس هنا من باب ما يمكن أن تسهم به في تحسين أداء ومخرجات هذه المدرسة دون غيرها. ففي هذه الحالة، وبناء على التفاوتات والتباينات بين أداءات ومخرجات المدارس المتقاربة مكانياً واجتماعياً، يمكن أن يتم الرجوع إلى ثقافة المدرسة باعتبارها من العوامل الفارقة بين هذه المدرسة وتلك. ولا يكون من المستغرب قبل ذلك أن تخرج البحوث في الغالب بروشتة علاج لهذه المدرسة

بعينها، أو في أحسن الأحوال بعدد من الخصائص والسمات التنظيمية التي "يعتقد" أن الأخذ بها في المدارس الأخرى "المشابهة" يمكن أن يرفع الكفاءة ويحسن الأداء.

بل إننا نزعم أن ظهور مفاهيم ثقافة ومناخ المدرسة عندما طبقت في الميدان التعليمي جاءت في إطار أو تزامناً مع أفكار وتطبيقات تفريد التعليم. بمعنى أنه عندما لم تنجح التدخلات التعليمية التطويرية العامة في إحداث الأثر المرغوب في كل المدارس والبيئات انبثقت مفاهيم مناخ أو ثقافة المدرسة كتفسير لهذه الفروق، وبالتالي ظهرت الحاجة إلى دراسة ومحاولة تحسين كل مدرسة كعالم منفصل ومستقل عن المدارس الأخرى. بل واكتسبت ثقافة المدرسة بمعناها التفريدي التخصيصي هذا أهمية متزايدة في نظم التعليم الغربية في عصر المساءلة والمحاسبية وتقييمات الولاية والتقييمات الفدرالية.

كما أن تعدد ثقافات المدارس بتعدد المدارس ذاتها، إن كان قائماً، فإنما يتعزز باستقلالية المدارس. حيث يكون بإمكانها ومن خلال فعلها المستقل أن تخلق هويات جديدة وترسي ثقافات متفردة. لكن في نظم الاستبداد والنظم التعليمية المركزية يكون مدير النظام التعليمي بكل مراحله وأنواعه شخصاً واحداً: وزير التعليم. وربما لهذا السبب لا يكون هناك مدير من أصله.

لكن تلك النزعة النسبية المفرطة في تفريد وتخصيص ثقافات المدارس تمثل مشكلة وتحدي لباحث يدخل إلى دراسة ثقافة المدرسة من منظور علاقتها بكيانات مفاهيمية ضخمة مثل الثقافة والتحديث الثقافي، وليس في علاقتها بالتحصيل أو الإنجاز الأكاديمي أو حتى تكريس التفاوتات واللامساواة أو أي من ذلك. وذلك الربط لثقافة المدرسة بمتغيرات مجتمعية كبيرة له تمثيل قوي في العلوم الاجتماعية وإن كان لا يمثل الخط العام mainstream: التيار النقدي. فثقافة المدرسة وإن كانت تدرس وتبحث من منظور علم الاجتماع الوظيفي بما هي أداة أو وسيلة

لتحسين كفاءة المنظمة أو حتى في علاقتها بالمساواة وتكافؤ الفرص التعليمية، فإنها تدرس من منظور علم الاجتماع النقدي وأطياف من الوظيفية بما هي غاية في ذاتها وفي علاقتها بتغيير أو تجميد ثقافة المجتمع وأوضاعه الاجتماعية السياسية والاقتصادية والثقافية. وربما لهذا السبب سوف نقارب في نهاية هذا الفصل بين مفهومي ثقافة المدرسة والمنهج الخفي.

وإذا كانت المجتمعات الغربية -المورد الأول للأدبيات البحثية والعلم بصفة عامة- قد أنجزت بالفعل التحديث والحداثة الثقافية والتحول الاجتماعي المنشود، وإذا كانت ثقافة المجتمع ككل لم تعد تمثل مشكلة أو عقبة في طريق التحديث والتقدم، وبالتالي ليس من الواجب محاصرتها في مؤسسات التربية والتنشئة الاجتملعية وإخضاعها للدراسة، فإننا في المجتمع العربي ونتيجة لتعثر مشروع التحديث على مدى أكثر من قرنين، لفي حاجة ماسة لأن نبحث ثقافة المدرسة في علاقتها بتحديث ثقافة المجتمع ككل. وهو ما يؤكد الحاجة إلى تقييد تلك النسبية المفرطة في تناول مفهوم ثقافة المدرسة.

وعلى كل، وبعيداً عن كل الاعتبارات السابقة، فإن هناك من القواسم المشتركة بين مدارس المجتمع الواحد -كالمجتمع المصري ككل وليس مجتمع مدينة طنطا فحسب- ما يدفع إلى الأخذ بمبدأ واحدية ثقافة المدرسة في المجتمع الواحد، لكن مع الاعتراف بوجود تنويعات ثقافية محددة في إطار هذه الوحدة. لن نستدل على ذلك بوحدة الثقافة-المَعين التي في إطارها تتشكل هذه الثقافات ومنها يأتي مرتادو المدارس وما شابه ذلك، وإنما ندلل على ذلك بالنتائج شبه الواحدة التي تخرج بها دراسات ثقافات المدارس، وفي القلب منها دراسات المناهج وطرق التدريس. وهو ما سوف نعود إليه بمزيد من التفصيل في الفصل السادس من هذه الدراسة.

إن ثقافات المدارس على ما بينها من اختلافات ليست فحسب إلا تنويعات ثقافية في إطار ثقافة واحدة، وهذه الواحدة هي ثقافة المدرسة المصرية، وليس الثقافة المصرية بوجه عام، أي ثقافة مؤسسة التعليم في مصر في مقابل ثقافات المؤسسات الأخرى كالأسرة والمستشفى والشرطة والسجون وغيرها.

ومن الممكن بالطبع في إطار تلك الثقافة الواحدة -ثقافة المدرسة المصرية- أن نقر بتنويعات ثقافية من نوع: ثقافة مدارس الأغنياء في مقابل ثقافة مدارس الفقراء، أو ثقافة المدارس الأجنبية في مصر في مقابل المدارس الحكومية، أو حتى ثقافة المدارس الريفية في مقابل ثقافة المدارس الحضرية أو البدوية. ومن الوارد قبل ذلك الإقرار بتعدد ثقافات المدارس وفقاً لأعمار التلاميذ أو المراحل التعليمية. كأن نقول ثقافة المدرسة الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية أو ثقافة رياض الأطفال أو ثقافة الجامعة في مصر. وذلك بالطبع مع إمكانية الجمع بين تشكيلة من تلك المتغيرات الفارقة السابقة. كأن نقول ثقافة المدارس الثانوية الخاصة الحضرية أو غير ذلك.

خلاصة القول أنه مع الإقرار بوجود اختلافات أو تنويعات ثقافية بين مدارس المجتمع الواحد، فإن هناك في مقابل ذلك من القواسم المشتركة ما يؤكد وجود ثقافة مدرسة واحدة في مصر أو في الولايات المتحدة أو في فرنسا أو في سوريا مثلاً. بل إننا أبعد من ذلك نزعم أن ثمة ما يمكن أن نسميه "ثقافة تمدرس عالمية". فمتى وأينما اجتمع بالغ (معلم نظامي أو من يقوم مقامه) وصغار أو حتى راشدين (في مكانة التلاميذ) بغرض التعليم والتعلم، وإن كان في غير المؤسسة التي تواضعنا على تسميتها مدرسة، فمن المؤكد أنه سوف تتولد عن ذلك ثقافة لها سماتها العامة: ثقافة التمدرس. ثقافة التمدرس تلك تقوم على التطبيع في مقابل التميز، والمجانسة في مقابل التنويع، والجماعية في مقابل الفردية والتفرد، وتستخدم طقوس واحدة شبه عالمية، لعل من أهمها التلقين والمحاضرة أياً كان

مبلغ تطور المدرسة ومعلميها وإدارتها، وبصرف النظر عما توصي بـه الدراسـات التربوية والاجتماعية في كل المجتمعات. وهو ما تؤكده الدراسات النقدية ودراسات المنهج الخفي حتى في أعرق ديمقراطيات العالم وأكثـر مجتمعاتـه حداثـة. وهـو ما سنعرض له بمزيد من التفصيل في موضع آخر من الدراسة.

إن "الثقافة المؤسسية" للمدارس لا توجد في فراغ، بـل تمثـل جـزءاً مـن الثقافات الإقليمية والقومية والعالمية وترتبط بها. وفي هذا الإطار تشير سالي بـاور وجيوف ويتني إلى ما تطلقان عليه سـوقنة marketization التعلـيم باعتبارهـا ظاهرة عالمية ترتبط بالأجندة السياسية لليمين الجديد. فثمة وعي بوجود خـصائص عالمية مهمة للتمدرس ووجود خصائص معينة (مثل مـا يجـب تعلمـه) سياسـية ضمنية تؤلف شكلاً عالمياً من "المنهج الخفي"[٧٧]. إن ذلك بالطبع يؤكد ما ذهبنا إليه من وجود ثقافة تمدرس عالمية. ومما يؤكد ذلك أيضاً ما أشار إليه بروس فوللر من أن المحاضرة تمثل، رغم كل ما يقال في حقها من انتقادات، واحدة من الخـصائص المميزة لعملية التدريس في كل المجتمعات، بما في ذلك المجتمعات المتقدمة[٧٨].

خامسا: طيبولوجيات ثقافة المدرسة:

ومما يؤكد ما ذهبنا إليه من أن تعدد ثقافات المدارس لا يرتبط بتعدد المدارس نفسها وأن ثمة قواسم مشتركة ظهور محاولات عدة لتصنيف أنواع ثقافات المدارس أو ما يسمى طيبولوجيات typologies أو نماذج ثقافات المدارس، سـواء أكانـت متخيلة أم مستمدة من الدراسات الميدانية الإمبيريقية والنقدية. فوجود مثـل هـذه النماذج عبر مدارس متباعدة وفصول مختلفة وعبـر جماعـات طـلاب ومعلمـين لا تجمع بينهم حتى الثقافة العامة، كأن يكونوا مصريين أو فرنسيين أو أمـريكيين، يؤكد أن ثمة قواسم مشتركة بين ثقافات المدارس والفصول والمعلمين والطلاب.

في السنوات الأخيرة تم تطوير طيبولوجيات تصف وتـسمي أنـواع متخيلـة

idealized مختلفة من ثقافة المدرسة وأخرى مستمدة من الدراسات والبحوث ذات الصلة. من هذه الطيبولوجيات نموذج ديفيد هارجريفز الذي يعتمد على بعدين: المجال الأداتي instrumental domain الذي يمثل الضبط الاجتماعي والتوجه نحو المهنة، والمجال التعبيري expressive الذي يعكس الترابط الاجتماعي من خلال الاحتفاظ بعلاقات إيجابية. ومن خلال هذين البعدين ينتج أربعة أنواع من ثقافات المدرسة تقع على أماكن مختلفة ومتقابلة على هذين البعدين: (١) ثقافة مدرسة تقليدية: حيث ترابط اجتماعي منخفض وضبط اجتماعي مرتفع، وتكون البيئة الاجتماعية فيها رسمية وليس فيها مجال للحوار وتقوم على مبدأ وصاية البالغين على الصغار. (٢) ثقافة مدرسة تقوم على الرعاية welfarist: ضبط اجتماعي منخفض وترابط اجتماعي مرتفع، وتكون البيئة الاجتماعية فيها دافئة ومريحة ومهتمة. (٣) ثقافة مدرسة دافئة hothouse: ضبط اجتماعي مرتفع وترابط اجتماعي مرتفع، وتكون البيئة الاجتماعية فيها قائمة على السيطرة والضغط ورهاب الأماكن المغلقة claustrophobie. (٤) ثقافة مدرسة أنومية anomic: ترابط اجتماعي منخفض وضبط اجتماعي منخفض، وتكون البيئة الاجتماعية فيها غير آمنة ومغتربة ومنعزلة وخطرة[٧٩].

وفي عمل آخر نسب نفس الطيبولوجي لهارجريفز ولكن بمسميات مختلفة: ثقافة مدرسة رسمية formal، وثقافة مدرسة تقوم على الرعاية welfarist، وثقافة مدرسة دافئة hothouse، وثقافة مدرسة بقائية survivalist[٨٠]. وثمة نموذج آخر لنفس المؤلف يميز فيه بين أربع ثقافات تدريس: الفردية individualism، والتعاونية collaboration، والزمالة المختلقة contrived collegiality، والبلقنة balkanization[٨١].

من الممكن أن نلحظ أن هذه النماذج والطيبولوجيات تعتمد فيما تستخرجه من ثقافات مدارس على نوعية الثقافة الفرعية التي تركز عليها وعلى محكات محددة

تصنف وفقاً لها ثقافات المدارس. ومن الواضح أن نماذج هارجريفز السابقة تنظر إلى ثقافة المدرسة في كليتها. لكن ثمة نماذج أخرى تنظر إلى جوانب محددة من حياة وعمل المدرسة ومنها نموذج المدارس المتحركة والجامدة moving and stuck schools الذي قدمه روزينهولتز Rosengoltz. والحركية من عدمها هنا تعتمد على حرية المدرسة في الحركة واجتراح ما يعن لها من تجديدات من دون قيود خارجية. ومنها أيضاً نموذج دين فينك ولويس ستول الذي يقوم على بعدين: الفعالية وعدم الفعالية(٨٢).

وبناءً على الانتماء الطبقي لجمهور المدرسة والاختلاف في خبرات وتوقعات المدارس ميزت جين أنيون Anyon أربعة مدارس ابتدائية في بيئات متناقضة، بدءاً من مدارس الطبقة العاملة إلى مدارس النخبة المهنية والتنفيذية. فرغم وجود كثير من التشابهات الخارجية إلا أن المنهج الخفي في كل مدرسة "يخاطب" احتياجات الطبقة الاجتماعية الممثلة في غالبية الطلاب في المدرسة:

(١) مدارس الطبقة العاملة: تشدد على إتباع الإجراءات ميكانيكياً عن طريق الحفظ الصم مع قليل من صنع القرار أو الاختيار أو تفسير لماذا تصير الحال إلى ما هي عليه، وفي هذه المدارس تتم عملية تشعيب التلاميذ grading بناءً على إتباع الإجراءات.

(٢) مدارس الطبقة الوسطى: تؤكد على "الإجابة الصحيحة" ويتاح فيها للطلاب قدراً من إصدار الأحكام والاختيار وصنع القرار، مثل سؤال التلاميذ كيف توصلوا إلى تلك الإجابة.

(٣) مدارس المهنيين الموسرين: تشدد على النشاط الابتكاري المستقل، مع التأكيد على التعبير عن الرأي وتطبيق الأفكار والمفاهيم والتفكير في هذه الأفكار.

(٤) مدارس النخبة التنفيذية: تشدد على تنمية القوى العقلية التحليلية والحكم من خلال المشكلات وفهم القواعد التي توضع من خلالها العناصر مع بعضها في النظم وتطبيق ذلك على حل المشكلات، كما تؤكد على التقديم الناجح للذات[٨٣].

إن النماذج والتصنيفات السابقة تضع في اعتبارها ثقافة المدرسة ككل. لكن هناك تصنيفات تعتمد على ثقافة الفصل التي تتمثل أساساً في طرق التعلم والتدريس ونوعية العلاقات بين المعلمين والتلاميذ داخل الفصول. من هذه النماذج وأشهرها وأوسعها قبولاً ذلك الذي يميز بين الثقافة الديمقراطية والسلطوية. وهناك من يوسع هذا النموذج ليضم فئة ثالثة، فتكون التفاعلات الصفية واحدة من ثلاث: (١) السلطوي وفيه تكون القوة الشكلية محصورة في المعلم، (٢) والديمقراطي وفيه يشترك الطلاب في صنع القرار الذي يؤثر على أنشطة الفصل، (٣) والتحرري (دعه يعمل) laissez-faire الذي يعتمد الحرية العامة مبدأ حياة للفصل[٨٤].

ومن تصنيفات نماذج ثقافة المدرسة أيضاً ما يعتمد على ثقافة الطلاب. من ذلك تصنيف فيليب جاكسون لطرق تجاوب التلاميذ مع المدرسة وبيئتها إلى ثلاث طرق: المسايرة أو الثورة أو إصطناع موقف وسط. الشخصية المسايرة تتمثل في ذلك التلميذ الذي يساير ما تتوقعه المدرسة منه باستدخال قيمها وقواعدها والتوحد مع الدور الذي يتوقع منه أن يؤديه. فهو مطيع ومنضبط وصبور ويحترم السلطة ويخضع رغباته لمطالب المنظمة ويبحث عن الثناء ويتجنب العقاب ويحب التنافس ويخسر من غير تذمر. وعلى خلاف ذلك فإن الشخصية المتمردة تقاوم الدور المتوقع منها وتفعل عكس كل ما سبق. وبين هذين الموقفين تقع شخصية "الفهلوي" الذي يرفض الدور المفروض عليه دون أن تكون لديه القوة أو الشجاعة على الجهر بذلك الرفض، فيظهر القبول والامتثال ويبطن الرفض والتمرد[٨٥].

ومما هو قريب من ذلك طور روبرت ميرتون Robert Merton طيبولوجي

لردود أفعال التلاميذ على أفعال المدرسة ووسائلها. فالبنية الاجتماعية الثقافية للمدرسة تؤثر على خبرات واستراتيجيات الطلاب. وتتراوح هذه الاستجابات من القبول إلى الرفض: (١) الامتثال conformity وفيها يقبل التلاميذ أهداف المدرسة ووسائلها، (٢) الانسحابية retreatism وفيها يرفض الأهداف والوسائل، (٣) الازدواجية وفيها تسود اللامبالاة، (٤) الرفض مع الإبدال حيث يكون في عقول التلاميذ شيء آخر غير أهداف المدرسة ووسائلها[٨٦].

وقد أضاف بيتر وودز Peter Woods لهذا الطيبولوجي فئات أخرى: (١) الاستعمار colonization حيث اللامبالاة تجاه الأهداف، مع الازدواجية حول الوسائل، إذ يقبلون المدرسة كمكان يقضون فيه الوقت، مع محاولة تعظيم الإشباعات المتاحة المسموحة وغير المسموحة، الرسمية وغير الرسمية. فهؤلاء يقبلون أجزاءً من المدرسة، لكن يستخدمون وسائل غير قانونية للتغلب، مثل الغش في الامتحانات. (٢) الانغماس indulgence وهو استجابة إيجابية قوية لأهداف المدرسة ووسائلها. (٣) الامتثال وتتضمن فئات فرعية: (أ) الإذعان compliance حيث يشعر الطلاب بالارتباط والتوحد مع أهداف المدرسة ووسائلها، (ب) المداهنة ingratiation وفيها يسعى الطلاب إلى تعظيم فوائدهم بكسب تأييد أصحاب السلطة ويكونوا مقبولين من زملائهم، (ج) الانتهازية حيث يظهر الطلاب تطبيق أقل تماسكاً للعمل وتعلم مستمر ولكن لحظي نحو أشكال أخرى، ويجربون الأشياء قبل الاستقرار على أحدها ويؤدي إلى التقلب. (٤) العناد intransigence حيث يكون التلاميذ لامبالين بالأهداف ويرفضون الوسائل من خلال القواعد والطقوس والتنظيمات. هؤلاء يشوشون الحصص ويعتدون على المعلمين ويدمرون الممتلكات. (٥) التمرد rebellion وهؤلاء يرفضون الوسائل والغايات لكنهم يستبدلونها بأخرى خاصة بهم[٨٧].

سادساً: تشكل ثقافة المدرسة وتغيرها/تغييرها:

لكن كيف تتشكل ثقافة المدرسة؟ هل تتشكل في الأساس عن طريق السياسات التعليمية الرسمية شأنها شأن المنهج الصريح وغيره من الجوانب المادية والإدارية الملموسة من عمل وحياة المدرسة؟ في هذا الجزء سوف نعرض للرؤى المختلفة حول تكون وتغير ثقافة المدرسة.

إن الحقيقة التي لا تقبل جدالاً هي أن ثقافة المدرسة لا تهبط من السماء، بل مخلوقة، وبالتالي يمكن التعامل معها والتأثير فيها من جانب أعضاء المدرسة(٨٨). فثقافة المدرسة تتكون على مر الزمن وتتشكل وتتحدد عن طريق تقاطع وتداخل عناصر رمزية مثل تقاليد المدرسة وطقوسها والحكي وتاريخ المدرسة(٨٩). إنها تتشكل عن طريق تاريخ المدرسة وسياقها والناس الذين فيها. كما أن عمر المنظمة يؤثر على التغير الثقافي(٩٠). وقد برز من بين تعريفات ثقافة المدرسة ما يشدد على تاريخية ثقافة المدرسة، بمعنى إمكانية تفسير الوضع الحالي لثقافة أية مدرسة بالرجوع إلى تاريخها السابق. ومن هذه النظرة تتولد الرؤية التفريدية التخصيصية لثقافات المدارس كما بينا من قبل.

لكن بعيداً عن التاريخ فإن ثقافة المدرسة عبارة عن مركب من الظروف المعينة للطلاب والمعلمين والمديرين وأولياء الأمور في المبنى المدرسي(٩١). معنى ذلك أن ثقافة المدرسة تتأثر أولاً بالتلاميذ في المدرسة والخلفية الطبقية الاجتماعية التي ينتمون إليها. فالخليط الاجتماعي بالمدرسة يلعب دوراً مهماً في طريقة عملها بسبب الأثر التراكمي لعمليات الجماعة المرجعية على الطلاب(٩٢). وهو ما يذكرنا بفكرة بورديو عن العادة الثقافية habitus التي تستتبع إن تكون ثقافات المدارس منبنية من ثقافات الطبقات الاجتماعية التي تغذي المدرسة بالتلاميذ. فذلك الذي يمكن أن نطلق عليه ثقافة الطبقة أو الثقافة الطبقية هو ما يؤثر من المجتمع المحلي وأولياء الأمور والتلاميذ على ثقافة المدرسة.

معنى ذلك -ثانياً- أن ثقافة المدرسة تعكس الثقافة المحلية في جوانب كثيرة. فخصائص الطلاب ترجع في الأساس إلى الخصائص الديموغرافية للمجتمع المحلي الذي يغذي المدرسة بالتلاميذ، والمعلمين كذلك في كثير من الأحيان. ومن هنا فإن هناك ما يشبه الإجماع على أن ثقافة المدرسة تعكس الثقافة المحلية في نواحي عدة، وأنه في حال السعي إلى تحسين المدارس يكون من الضروري التركيز على القيم والمعتقدات في كل من المدرسة والبيئة المحيطة[٩٣]. وبعيداً عن التأثير الثقافي الطبقي الذي يقول به بورديو فإن هناك جانباً آخر لتأثير أعضاء المجتمع المحلي وأولياء الأمور على ثقافة المدرسة. فقد يكون لدى هؤلاء، وهو ما يحدث في الغالب، رؤى وتصورات خاصة حول ما هي "المدرسة الحقيقية". فالمدرسة من المؤسسات الاجتماعية القليلة التي يكون لجميع الأفراد خبرة العضوية السابقة فيها، وهو ما يجعل لأولياء الأمور مواقف محددة من ثقافة المدرسة التي يجب أن تسود مدارس أبنائهم.

وإلى جانب المجتمع المحلي والتلاميذ وأولياء أمورهم هناك -ثالثاً- البالغين في المدرسة سواء أكانوا من الإدارة أو من المعلمين. وهؤلاء لا يمكن بحال من الأحوال التقليل من أهميتهم في تشكيل الثقافة. ولا يجب أن ننسى أن طيبولوجيات نماذج ثقافة المدرسة والفصل كانت تتحدد في الأساس عن طريق أفعال وتفضيلات المديرين والمعلمين. فثقافة المدرسة الديمقراطية هي تلك التي تتيح الإدارة فيها للمعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور مجالاً للاختيار وصنع القرار. وثقافة الفصل الديمقراطية هي تلك التي يتبع فيها المعلم أساليب تدريس متمركزة حول التلميذ وتسمح لهذا الأخير بأن يوجه عملية التعلم.

لكل ذلك يذهب الخط الرئيسي في الأدبيات إلى أن "قادة المدرسة هم صانعو ثقافتها"[٩٤]، وأن دور القيادة هام وأساسي في تحديد الثقافة، وأن القادة هم "مؤسسو الثقافة"[٩٥]. بل ويعلي بروسر من تأثير جيل الكبار العاملين بالمدرسة حتى

في مقابل تأثير إدارة النظام التعليمي والحكومة سواء المركزية أو المحلية، لدرجة أنه يقول: "مهما كانت الضغوط التي تمارس على المدارس الابتدائية من خارجها فإن هذه المدارس قادرة على أن تكون فحسب نوع المنظمات التي يختار لها الكبار العاملين فيها أن تكون عليه أو تصير إليه. فالثقافات تقع تحت سيطرة أولئك الذين يشاركون فيها، فالقادة والأعضاء معاً يصنعون مدارسهم"(٩٦).

وإلى جانب هؤلاء، بل وقبلهم، هناك النظام التعليمي ممثلاً للحكومة المركزية. فالدولة، مهما كانت لامركزيتها ومهما كانت ديمقراطيتها، تحاول أن تطال سلطتها كل شيء يقع تحت يدها، سواء في المدارس أو في غيرها من المؤسسات، وخاصة العامة. لكن أن تتدخل الدولة في المنهج فهذا أمر وارد ومفهوم، فكيف إذن تتدخل الدولة في ثقافة المدرسة؟ إن ذلك يحدث بطرق كثيرة، منها أهداف التعلم وسياسات التعليم ونوعية الإدارة التعليمية والمدرسية ونوعية العلاقات بين أعضاء الموقف التعليمي التي تضعها الدولة وتتابعها. ولا يجب أن يفوتنا أن الثقافة تتشكل من خلال الأنشطة والممارسات اليومية للحياة المدرسية وطريقة أداء هذه الأنشطة هي التي تشكل وتعكس الثقافة. فالدولة مثلاً من خلال النظام التعليمي تصدر القوانين التي تحكم العلاقات بين الإدارة والمعلمين وبين المعلمين والطلاب وتصدر القوانين التي تحدد دور أولياء الأمور والمجتمع المحلي في إدارة الشأن التعليمي. بل إن المديرين والمعلمين يمكن النظر إليهم كممثلين للدولة المركزية ومنفذين لسياساتها وتوجهاتها في تعليم الصغار.

وإجمالاً يمكن القول بأن ثقافة المدرسة نتاج لثقافة المجتمع وتكريس لها في الوقت نفسه. فسلوكيات المعلمين والطلاب ورؤاهم للواقع والحياة والإنسان والمعرفة والضبط وأساليبه وغير ذلك لا يمكن الزعم بأنه من مستحدثات المدرسة أو الانضمام إلى صفوفها. بمعنى أن الأفراد لا يأتون إلى المدرسة خلواً من هذه الأشياء فتحدثها المدرسة، أو لديهم أشياء مناقضة فتغيرها المدرسة. وهذه الثقافة

في المدرسة تكرس ثقافة المجتمع تلك ليس بفرضها على الأعضاء وإنما بغمرهم فيها إلى الأذقان حتى يخرجوا منها وقد تشربوا بها بالكامل. وسوف نعود إلى هذه المسائل في أكثر من موضع وبتفصيل أكبر في الفصول التالية.

وثقافة المدرسة يمكن أن تتغير، بل تتغير باستمرار بالفعل، حتى وإن لم نقصد ذلك. لكن وكما هو الحال مع مفهوم الثقافة بمعناه العام، فإن تغيير ثقافة المدرسة عملية بطيئة وتستغرق وقتاً. فضلاً عن أن الثقافة بما تتضمنه من قيم ومعتقدات ومعايير وافتراضات تعد من البنى والكيانات المقاومة للتغيير. فالتغيير في الثقافة يعني تغيير أشياء تكون أثيرة لدى الفرد وتحكم حياته ورؤيته للعالم، بل أشياء تمثل جزءاً من الفرد. لكن التغير الثقافي يحدث دوماً شئنا أم أبينا، وسواء أكان في الاتجاه الذي نحب أم في الاتجاه الذي نكره.

وتأسيساً على ذلك فإذا أردنا أن نحدث تغييراً في المنظمة التي نسميها مدرسة فلابد أولاً من الإتيان بالافتراضات الأساسية إلى العلن وأن نقف على مدى منطقية الارتباطات بين هذه الافتراضات وما يعتنقه الأعضاء من قيم ومعتقدات معلنة والسلوك التنظيمي الذي ينخرطون فيه في الممارسة المهنية[٩٧]. وذلك من باب أن تغيير الشيء يستلزم تغيير مكوناته وعناصره، وهي هنا القيم والافتراضات وغيره. لكن المهمة الصعبة هنا هي الإتيان بهذه إلى العلن ووضع اليد عليها تمهيداً لمناقشتها وتغييرها.

لكن، وكما أن ثقافة المدرسة تتكون تاريخياً ولا شعورياً من خلال نوعية العلاقات والتفاعلات المهيمنة على المجال الاجتماعي وعلى توزيع الأدوار وعلى رؤية الأطراف المختلفة لبعضها، فإن تغيير الثقافة هو الآخر يجب أن يمر عبر نفس الطريق: الخبرة. وهي الحقيقة التي يشدد عليها شاين عندما يقول أن "الخبرة المشتركة الجديدة تبدأ تشكيل ثقافة جديدة"[٩٨]. وهو ما لا يكون إلا عن طريق

سياسات جديدة تتعلق بدور المدرسة وأهدافها وعلاقتها بـالمجتمع المحلـي ودور المعلمين فيها وعلاقتهم بالتلاميذ وصورة المواطنة المنشودة إلى غير ذلك.

وإذا كان ذلك يأتي موافقاً للخط السائد في الأدبيات الذي يشدد على أن التغيير في المدخلات السياسية، أي في السياسات، يؤدي حتماً إلى تغير فـي المخرجـات، فإننا نحذر هنا من تبني هذا النموذج الذي يمكن أن نطلق عليه نموذج المدرسـة- المصنع، أي المدرسة بما هي مصنع أو باعتبارها مصنع. فالمدرسة ليست مـصنعاً تتم فيه عملية إنتاجية تحويلية بكل معنى الكلمة، أي عملية تتحدد مخرجاتها فحسب من حيث المواد الخام أو المدخلات والعمليات. فالتلاميذ يأتون إلـى المدرسـة مـن خلفيات اجتماعية-اقتصادية ومهنية مختلفة، بـل وحتـى مـن ثقافـات مختلفـة، والمدرسة ليست المؤسسة الوحيدة التي تمـارس تـأثيراً مربيـاً علـى التلاميـذ، والمدرسة مؤسسة مفتوحة لتأثيرات مختلفة من داخل المجتمع وخارجه، والمدرسة قبل هذا وذاك وكما قلنا من قبل مؤسسة غير محكمة الربط وهو ما يعطي المديرين فرصة لمقاومة سياسات الإدارة المحلية والمركزية ويعطي المعلمين شبه المستقلين في فصولهم مجالاً كبيراً للمراوغة والتملص من أية سياسات لا تروق لهـم. وهـي موضوعات سوف نعود إليها بمزيد من التفصيل في الفصل التالي.

وعلى غرار الجدل القديم الجديد حول أولوية الثقافة والبنيـة فـي التغييـر الاجتماعي بوجه عام يثور جدل مماثل فيما يخص ثقافة المدرسة. وقد حسم فـولان Fullan موقفه من تلك القضية الجدلية قائلاً أن "الفرضية المفيدة تقول أن إعـادة بناء الثقافة reculturing تؤدي إلى إعادة صياغة البنى restructuring بـشكل أكثر فعالية من العكس". ففي معظم جهود إعادة صياغة الأبنية كان من المتوقـع أن تؤدي الأبنية الجديدة إلى سلوكيات وثقافات جديدة، لكنها كانت تفشل فـي الغالـب. صحيح أن هناك علاقة تبادلية بين التغيير البنائي والثقافي، ولكن يكون من الأفـضل أن يبدأ المعلمون والمديرون العمل بطرق جديدة ليكتشفوا أن أبنية المدرسـة غيـر

ملائمة للتوجهات الجديدة ويجب تغييرها. وهذا التسلسل أكثر فعالية من العكس عندما تخلق الأبنية الجديدة المتعجلة تشوشاً وغموضاً وصراعاً مما يؤدي إلى الجمود والتحجر(٩٩). ونحن على العكس من ذلك، وكما اتضح في الفصول السابقة، نرى أن الحديث عن تغيير الثقافة حديث مبهم وغير ممكن وليست له آليات عمل واضحة، فيما يكون الحديث عن تغيير البنى ممكناً ومقبولاً، ولو على الأقل لأن البنى قائمة هناك يمكن الإمساك بها والتدخل فيها، على عكس الثقافة. ونحن بذلك نرى، على خلاف فولان، أن تغيير البنى هو المدخل إلى تغيير الثقافة، وليس العكس.

سابعاً: وظيفة ثقافة المدرسة:

البعض يتحدث عن هدف أو أهداف ثقافة المدرسة، لكننا نرفض استخدام مصطلح الهدف لما فيه من قصدية ولما يتضمنه من تدبر وتروي وافتعال ونفضل بدلاً من ذلك مصطلح الوظيفة. لأن من الوظائف ما يكون مقصوداً ومنها ما لا يكون مقصوداً وإنما يحدث عرضاً أو فرضاً نتيجة لأسباب أخرى لم يقصد بها أن تؤدي هذه الوظيفة. وسوف نقتصر هنا على وظيفة ثقافة المدرسة على مستوى المدرسة أي على المستوى الظواهر والبنى الصغيرة، وفي الفصول التالية نتاول وظيفة ثقافة المدرسة في علاقتها بالبنى والنظم الاجتماعية الكبيرة ودورها بالنسبة للمجتمع ككل وليس للأفراد، أي على مستوى الظواهر والبنى الكبيرة.

جاء من بين تعريفات ثقافة المدرسة أنها طريقة بناء الواقع، وأن الثقافات المختلفة ليست إلا بناءات بديلة للواقع. وجاء من بينها أيضاً أن الثقافة هي جملة القيم والمعتقدات والمعايير والافتراضات والمعاني وأشكال الفهم المشتركة التي تمثل البنية التحتية للشخصية والجماعة. وجاء من بينها أيضاً أن الثقافة هي "ما يجعل القطيع يتحرك معا". إلى غير ذلك من إشارات إلى وظيفة الثقافة في تشكيل رؤية

العالم لمنتسبيها وخلق الشعور بالنحن وخلق الجماعة من خلال تقليل الاختلافات بين الأفراد أو صب الجميع في قالب الثقافة المشتركة.

مر بنا أيضاً فيما سبق أن الثقافة التنظيمية غالباً ما يشار إليها على أنها "الغراء الاجتماعية" التي تلحم المنظمة معا(١٠٠). معنى ذلك أن قوة القيم والثقافة في المنظمة، وليس الإجراءات أو نظم السيطرة أو الضبط، هي التي توفر الغراء الذي يلحم المنظمة ويحث الالتزام برسالة مشتركة ويثير ابتكار وطاقة المشاركين(١٠١). كما أن الهدف الرئيسي أو الوظيفة الرئيسية لثقافة المدرسة لدى البعض هي توليد الشعور بالانتماء لدى أعضاء الثقافة(١٠٢). مؤدى ذلك أن الثقافة هي التي تخلق الجماعة على المستوى العقلي، وهي التي تخلق الشعور بالنحن بين الأفراد الفرديين المتنافرين. وتلك الوظيفة لثقافة المدرسة هي نفسها وظيفة الثقافة العامة. وخلق الجماعة يتم أيضاً من خلال وظيفة أخرى لثقافة المدرسة وهي تنميط الأفعال والسلوك والاستجابات وطرق إدراك الأحداث وإضفاء معنى عليها، وتلك جميعها من وظائف ثقافة المدرسة.

ومن خلال نسج الفرد في الجماعة تمارس الثقافة البرمجة الجماعية للعقل التي تميز أعضاء جماعة معينة عن أعضاء جماعة أخرى(١٠٣)، أو لعله العكس، أي من خلال البرمجة الجماعية للعقل تخلق الثقافة الجماعة أو الشعور بها. فثقافة المدرسة تلعب دوراً مهماً في التأثير على مدركات التلاميذ للعالم الخارجي أو المجتمع الذين يعيشون فيه(١٠٤). وتلك أخطر وظائف ثقافة المدرسة والمدرسة برمتها. فشبكة القوة غير المرئية **invisible web of power** في الثقافة تسيطر، وفقاً لميشيل فوكو، على طموحاتنا وكيف نفكر في أنفسنا وماذا نفعل للتعامل مع القضايا المختلفة في حياتنا. ومن خلال شبكة القوة غير المرئية تلك يقرر المسيطرون على الثقافة ما الذي يمكن مناقشته ومن الموثوق فيهم ومن يسمح له بالحديث(١٠٥). كما تحدد الثقافة أيضاً ما يجب على الجماعة أن تفكر فيه، أي

محتوى الفكر المقبول. وهذا المحتوى غالباً ما يدرك على أنه الحس "المشترك"، وبالتالي يؤخذ مأخذ المسلمات. وهذا الذي يؤخذ مأخذ المسلمات يكون جوهراً قوياً للجماعة لأنه يسقط من الوعي فيصبح "الطريقة التي تكون عليها الأشياء". إن الافتراضات الأساسية في الثقافة تشكل المعنى الذي يعطيه الأفراد للعالم ونظرياتهم العملية حول الواقع(١٠٦).

مؤدى ذلك كله أن ثقافة المدرسة تكون بمثابة رؤية للعالم تحدد لأعضائها كيف ينظرون إلى العالم الاجتماعي والطبيعي داخل وخارج المدرسة، وتقرر لهم كيف ينظرون إلى أنفسهم وإلى الآخرين، وما هي قيمتهم وما هي قيمة الآخرين، وتحدد لهم المسموح وغير المسموح. إنها بكلمة واحدة تصف كيف تكون الأشياء و"تعمل كشاشة أو عدسة يتم من خلالها النظر إلى العالم. إنها تعرف أو تحدد الواقع لأولئك الذين داخل جماعة اجتماعية معينة وتعطيهم الدعم والهوية وتشكل الإطار للتعلم المهني"(١٠٧).

ولو أردنا أن نعبر عن كل تلك الوظائف لثقافة المدرسة بكلمة واحدة لقلنا أنها وظيفة التطبيع **socialization**، سواء من أجل الحياة داخل المدرسة أو خارجها. وهو ما سنعود إليه بمزيد من التفصيل في الفصول التالية.

ثامناً: ثقافة المدرسة والمنهج الخفي:

فيما مر بنا حتى الآن لم يرد مفهوم المنهج الخفي بين المصطلحات البديلة لثقافة المدرسة مع المناخ والبيئة والوسط والروح والطابع وغير ذلك. بل ولا تأتي ثقافة المدرسة باعتبارها من المصطلحات البديلة للمنهج الخفي. فالمنهج غير المكتوب والمنهج الصفري هي المصطلحات التي غالباً ما تذكر كبدائل للمنهج الخفي(١٠٨)، وليس من بينها ثقافة المدرسة أو أي من المصطلحات المرتبطة بها.

لكن، وبعد أن عرضنا لمفهوم ثقافة المدرسة من مختلف جوانبه، ألم نلحظ

ثمة ارتباطات أو تداخلات بينه وبين مفهوم المنهج الخفي؟ أليست ثقافة المدرسة بما هي مجموعة العادات والطقوس والرموز، والقيم والمعتقدات والمعايير والافتراضات المشتركة، وجملة المعاني وأشكال الفهم المشتركة، والخبرات والاستنتاجات المشتركة والحلول المتعلمة للمشكلات ... إلخ، أليست ثقافة المدرسة بذلك قريبة من ومتداخلة مع مفهوم المنهج الخفي؟ أليست ثقافة المدرسة بتشكلها من خلال تاريخ المدرسة ونوعية العلاقات والتفاعلات القائمة فيها والسياسات والعمليات المفروضة عليها من الخارج ولعب البالغين الدور الأكبر في تشكلها، أليست قريبة من ومتداخلة مع مفهوم المنهج الخفي؟ أليست ثقافة المدرسة باعتبارها ذلك النظام الثقافي الرمزي والعمليات غير المقصودة التي توازي البناء الرسمي المتمثل في المنهج والأنشطة التعليمية والعمليات المقصودة، أليست بذلك تتطابق مع مفهوم المنهج الخفي؟ أليست وظيفة ثقافة المدرسة التي تقوم في الأساس على دمج الفرد في الجماعة وخلق الشعور بالنحن والتطبيع بمنعاد الأوسع تتطابق مع وظيفة المنهج الخفي؟

إن الوقوف على تلك العلاقة وهذا التداخل بين المفهومين يستلزم منا أولاً أن نحدد ما هو المنهج الخفي، ثم نحدد بعد ذلك التقاطعات بين المفهومين، لنخلص في النهاية إلى نوع العلاقة بينهما.

ظهر مفهوم "المنهج الخفي" في كتاب "الحياة في الفصول" لفيليب جاكسون. لكن ربما كان ويليام وولر Waller هو أول من استخدم المصطلح في أوائل الثلاثينات(١٠٩). وهناك من يرد الظهور الأول للمفهوم إلى بنسون سنيدر Benson Snyder الذي استخدمه عام ١٩٧١ ليشير إلى "المطالب الضمنية (في مقابل التعهدات الصريحة للمنهج المرئي) الموجودة في كل مؤسسة تعليمية والتي يجب أن يكتشفها التلاميذ ويتجاوبون معها حتى يمكنهم البقاء والازدهار فيها"(١١٠). ومع ذلك يمكن القول بأن مفهوم المنهج الخفي لم يحقق رواجاً كبيراً في الدراسات الاجتماعية والتربوية إلا بعد دراسات فيليب جاكسون وبول وجينتز.

يقرر تيري أندرسون أنه تاريخيا هناك ثلاث طرق للنظر إلى المنهج الخفي أو المنهج غير المكتوب: (١) بمعنى المذهبة أو القولبة indoctrination التي تحاول الحفاظ على التميز الاجتماعي القائم، (٢) التأثيرات الناعمة للبيئة setting التي يحدث فيها التعليم، (٣) القواعد غير المقررة أو غير المعلنة للإكمال الناجح للدراسة(١١١). وبالنسبة لبالانتين يتمثل المنهج الخفي في ذلك المنهج الآخر الكامن تحت سطح المنهج المنظم والذي يتكون من ثلاثة مكونات يبدأ كل منها بحرف راء "three Rs" وهي: القواعد rules والروتين routines والأنظمة regulations. و"المنهج الخفي هو ما تعلمه المدارس، لكن ليس من جانب المعلمين. فمهما كانت استنارة المعلمين ومهما كانت تقدمية المنهج ومهما كان توجه المدرسة نحو المجتمع فإن هناك شيئاً ما يتلبس التلاميذ ولا يتم الحديث عنه. والتلاميذ يستمدون منه مدخلاً للحياة واتجاهاً للتعلم"(١١٢). وهو أيضاً الرسائل المقصودة وغير المقصودة التي تنقل حول ثقافة المدرسة. فمثلاً من خلال سياسات مثل التشعيب تنقل المدرسة رسائل حول قيمة وتقدير الطلاب، وكذلك طريقة تعامل المدرسة مع أولياء الأمور إما كمشاركين في تعليم الطلاب أو كأشخاص متطفلين أو كأشخاص يلقي عليهم اللوم عن الصعوبات التي يواجهها التلاميذ. وهذا المنهج يلعب دوراً كبيراً في التطبيع الاجتماعي للطلاب(١١٣).

من الواضح أن كل هذه المعاني والتعريفات للمنهج الخفي مستمدة من تعريف فيليب جاكسون له على أنه قواعد عالم المدرسة المتفرد التي يجب أن ينصاع لها التلاميذ، وأنه الرسالة التي تحملها المدرسة، وأنه ما ينفذ إلى الأعماق في شخصية الفرد، وأنه خلاصة النتائج التي تبقى مع التلاميذ فترة طويلة بعد أن ينسوا المعلومات التي تلقوها عن طريق المنهج. وفي عرضه لدراسة جاكسون يقرن عبد السميع سيد أحمد "المناخ المدرسي" بـ"المنهج الخفي"(١١٤). وهنا تظهر الإشارة الأولى التي تقرن المنهج الخفي بمناخ أو ثقافة المدرسة. وتوسعاً نقول

أليست ثقافة المدرسة هي تلك "الطاحونة اليومية" التي يصفها فيليب جاكسون، بما هي ذلك الزحام والمديح والقوة، التي تتجمع لتعطي نكهة مميزة لحياة الفصول وتشكل معاً منهجاً خفياً يجب أن يتمكن منه الطلاب والمعلمون إذا أرادوا أن يكملوا طريقهم بشكل مرضي في المدرسة(١١٥)؟

ليس ذلك فحسب. بل هناك أيضاً من يطابق بين المفهومين كما تفعل سالي باور وجيوف ويتي اللتان تطابقان بين ثقافة المدرسة "المؤسسية" التي ترتبط بالثقافات الإقليمية والقومية والعالمية والمنهج الخفي(١١٦). بل وهناك أيضاً من يعيب على بحوث ثقافة المدرسة في العقدين الماضيين أنها تجاهلت القيم والمعتقدات التي تمثل الأساس للثقافة، وأنها ركزت بدلاً من ذلك على السلوك. وهو ما يضعف المفهوم من جانبين: أولاً تجاهل أهم سمات ثقافة المدرسة، وهي أنها متجذرة في رؤية vision أو رسالة mission مشتركة، هي نفسها تجلي لمعتقدات وقيم مشتركة مستدمجة بعمق، ثانياً صرف الانتباه عن مهمة خطيرة تتمثل في محاولة إرساء المغزى التربوي للقيم والمعتقدات التي تقع في قلب ثقافات معينة(١١٧).

وها نحن نصل بعد القطيعة بين المفهومين إلى الوصل الذي يبلغ حد التطابق بينهما. لكن ما هي تحديداً العلاقة بين ثقافة المدرسة والمنهج الخفي؟

إن المنهج الخفي هو الأثر الباقي من ثقافة المدرسة في شخصية التلاميذ والثقافة بمعناها العام. أو هو التوظيف الاجتماعي لثقافة المدرسة. إنه انتعبير عن العلاقات البينية المتبادلة بين ثقافة المدرسة والمجتمع الأكبر: ثقافة المدرسة بما هي انعكاس لثقافة المجتمع بتكويناته الطبقية وصراعاته الفنوية وعلاقات القوة فيه، وفي نفس الوقت بما هي تأبيد لتلك الأوضاع. إن المنهج الخفي يربط ثقافة المدرسة بمفاهيم ضخمة كالشخصية القومية أو الطبقة الاجتماعية أو النوع

أو العرق أو الثقافة بمعناها العام، وليس فقط بمتغيرات مدرسية ضيقة لا تتجاوز حدود المدرسة كالتحصيل والأداء التعليمي، كما هو قائم في تناول ثقافة المدرسة في إطار بحوث تحسين كفاءة وفعالية المدرسة.

إن ثقافة المدرسة عامل مشترك بين بحوث تحسين كفاءة المدرسة وبحوث المنهج الخفي، لكن مع اختلاف موقعها من متغير تفسيري في الأولى إلى متغير تابع في الثانية. ففي الأولى تبحث ثقافة المدرسة، "من المنظور الوظيفي"، باعتبارها المتغير المستقل الذي يفسر الأداء الحالي للمدرسة ككل والتلاميذ جميعهم والواقع الحالي لجودة المدرسة وفعاليتها التعليمية. فيما تتناول بحوث المنهج الخفي "النقدية" ثقافة المدرسة في علاقاتها الجدلية مع واقع المجتمع سياسياً واجتماعياً وثقافياً، بما هي انعكاس لأوضاعه وتأبيد لها في الوقت نفسه. فمدخل المنهج الخفي يتيح المجال لدراسة ثقافة المدرسة في علاقتها بالأداء التعليمي، ليس للمدرسة على إطلاقها، أو للنظام التعليمي على اتساعه، وإنما لأطفال الطبقات المختلفة والأقليات والملونين والنوع وما شابه ذلك.

لكن الميدان لا يخلو بالطبع من معالجات عميقة لمفهوم ثقافة المدرسة تربطه بالإطار الاجتماعي والسياسي والثقافي الأوسع، بما يجعلها مرادفاً لمفهوم المنهج الخفي. فليس معنى ذلك أن جميع من بحثوا ثقافة المدرسة اقتصروا فحسب على علاقتها بالأداء التعليمي. فهناك من استخدم ثقافة المدرسة في علاقتها بالنوع والطبقة الاجتماعية مثل سالي باور وجيوف ويتني ولويز ستول وغيرهم. ومما لا يخلو من دلالة عميقة أن الدراسات العربية القليلة التي تناولت ثقافة المدرسة في مصر تناولتها من منظور علاقتها بثقافة المجتمع ككل وعلاقتها بالبنى الاجتماعية الكبيرة. نقصد بذلك مجموعة الدراسات التي تضمنها مجلد "فيام جلوس" حول "ثقافات التعليم في مصر"[١١٨]. فإذا كان من أسباب ارتباط مفهوم ثقافة المدرسة حصرياً بالأداء التعليمي وتحسين كفاءة وفعالية المدرسة في الحالة الغربية

عدم إلحاح قضايا مثل التحديث والتغيير الثقافيين، فإن المعالجات الأولى لمفهوم ثقافة المدرسة في مجتمعنا ربطته بالبنى والنظم الاجتماعية من سياسة وثقافة وغيره. فأمثال هذه القضايا وإن كانت غير مطروحة على أجندة الفكر الغربي، تربوياً أو غير تربوي، نظراً لأن الغرب أنجزها بالفعل، فإنها في إطار المجتمع العربي مطروحة وبقوة منذ مطلع العصر العربي الحديث، حيث تهيمن أزمة الثقافة وأزمة المجتمع، ومفهوم الأزمة عموماً، على هذا الفكر منذ ذلك الحين. وهو ما نرجع له انفلات المفهوم من إسار حدود المدرسة والمعالجة التربوية الضيقة في التناول العربي.

تاسعاً: وأخيراً ما ثقافة المدرسة؟:

والآن فقط، وبعد أن عرضنا لمفهوم ثقافة المدرسة من مختلف جوانبه، يمكن التصدي لتعريف ثقافة المدرسة. ولكن قبل ذلك يحسن بنا أن نوجز في نقاط محددة أهم جوانب المفهوم التي يجب وضعها في الاعتبار عن تعريفه.

- فيما يتعلق بالفرق بين مناخ وثقافة المدرسة يمكن الخلوص إلى أن المناخ يصف مدركات الأعضاء للمدرسة والحياة الاجتماعية فيها، وهو بذلك يكون خاصية للأفراد، فيما تصف الثقافة المعاني والافتراضات المشتركة، وهي بذلك تكون خاصية للنظام الاجتماعي. وهو ما يمكن التعبير عنه بطريقة أخرى: يصف المناخ ما هو ظاهر من حياة المدرسة الاجتماعية، في حين تصف الثقافة ما يوجه أو يكمن أو يترسب خلف ذلك من معاني وقيم وتصورات. فمثلاً وصف طرق التدريس في المدرسة بأنها تلقينية يكون وصفاً للمناخ، فيما يكون تحليل ما يكمن خلف ذلك من معاني وافتراضات ورؤى للفاعلين الاجتماعيين في المدرسة حول قيمة ودور المعلم والمتعلم وطبيعة المعرفة وطبيعة العلاقة بين الأعلى والأدنى في سلم المعرفة والاجتماع ونوع المجتمع الأمثل المتخيل، فيما يكون كل ذلك وصفاً للثقافة. وعلى ذلك فإن أية دراسة للثقافة تكون ضمناً وبالضرورة دراسة للمناخ.

- وفيما يتعلق بمكونات وعناصر ثقافة المدرسة اتضح أن ثقافة المدرسة تتألف من أشياء متباينة في طبيعتها، بدءاً من الأشياء المادية الملموسة التي تميز بيئة المدرسة عن غيرها من التنظيمات، ومروراً بالطقوس والعادات والرموز التي يمكن ملاحظتها والتحقق منها، وصولاً إلى القيم والمعتقدات والمعايير والافتراضات التي تمثل البنية التحتية للوجود الجماعي للمدرسة. وخلصنا في موضعه إلى أن الخبرة المشتركة، بما هي نوع العلاقات الإنسانية والاجتماعية، هي الأصل وراء القيم والمعتقدات وغيرها من الجوانب المجردة من ثقافة المدرسة.

- وفيما يخص النظم الفرعية أو الثقافات الفرعية داخل المدرسة الواحدة نرفض منظور التجريء الذي يضيع المفهوم ويعميه، ونقبل في وقت واحد منظوري التكامل والتمييز. فالمدرسة ككل تلحمها وتجمعها ثقافة واحدة هي ثقافة المدرسة بكل جماعاتها الفرعية من إدارة ومعلمين وموظفي دعم وتلاميذ. وفي إطار هذه الثقافة الواحدة، وبالتطابق والتناظر معها، تتعايش ثقافات فرعية كثيرة، منها ثقافة الإدارة وثقافة المعلمين وثقافة التلاميذ وثقافة الفصول. وحتى داخل نفس الثقافة الفرعية الواحدة، كثقافة المعلمين وثقافة التلاميذ، يمكن التمييز بين ثقافتين متوازيتين: ثقافة يتعهدها النظام التعليمي ويحاول ترسيخها بين كل من المعلمين والتلاميذ وهي ما يمكن أن نسميه الثقافة الرسمية، وبالتوازي مع هذه الثقافة هناك ثقافة مقاومة من جانب كل من المعلمين والتلاميذ، بل والإدارة كذلك، يمكن أن نسميها ثقافة المقاومة.

- وإزاء مسألة تعدد الثقافات بتعدد المدارس والزعم بأن لكل مدرسة ثقافة خاصة بها تميزها حتى عن أقرب المدارس لها جغرافياً واجتماعياً، قطعنا بأن تلك النظرة ناتجة عن اقتصار تناول المفهوم في إطار بحوث تحسين كفاءة وفعالية المدرسة وفي علاقته بالجوانب الفنية والإدارية، ورفضنا ذلك المنظور النسبي التفريدي

التخصيصي على اعتبار أن من شأنه أن يهدم المفهوم ويهدر قدراتـــه التحليليـــة. وفي مقابل ذلك ذهبنا إلى أنه في المجتمع الواحد أو بالأحرى في الثقافة الواحدة، توجد ثقافة تمدرس أو ثقافة تعليم واحدة. بل وأكثر من ذلك ذهبنـــا إلـــى وجـــود ما أطلقنا عليه "ثقافة تمدرس عالمية". فثقافة التمدرس في مصر تختلـــف عنهـــا في ألمانيا وتختلف عنها في فرنسا، لكن مع وجود قواسم مشتركة تجمع بين هذه الثقافات جميعاً. وفي إطار تلك الثقافـــة الواحـــدة -ثقافـــة التمـــدرس أو التعلـــيم في مصر- تتعايش تنويعات ثقافية كثيرة. فمن الممكن تصنيف ثقافات المـــدارس داخل ثقافة التمدرس الواحدة حسب المكانـــة الاجتماعيـــة-الاقتـــصادية للتلاميـــذ والانتماء المهني لذويهم وحسب المراحل التعليمية وأعمار التلاميذ وحسب نوعية التعليم من حيث تركيزه الأكاديمي أو المهني. ومن هذا التصنيف يمكن أن نميـــز داخل ثقافة التمدرس الواحدة بين: مدارس الأغنياء ومدارس الفقراء، ومـــدارس أبناء النخبة التنفيذية ومدارس أطفال الطبقـــة العاملـــة، والمـــدارس الابتدائيـــة والمدارس الثانوية. وفي الفصول التالية سوف نحاول أن نثبت أن ثقافة المجتمع واحدة وأن الثقافات الفرعية كثقافات المنظمات أو الطبقات أو الفئات أو الـــشرائح الاجتماعية أو غيرها لا تكون سوى تنويعات لتلك الثقافة الواحدة يعتمد اختلافهـــا وتباينها عن الثقافة الأم في تلك الـــشروط البنائيـــة الفارقـــة كنـــوع الأشـــخاص المكونين لها وأعمارهم وطبيعة المنظمة وأهدافها وتاريخها.

- وبما يؤكد ما ذهبنا إليه تحت العنوانين السابقين حـــول واحديـــة الثقافـــة علـــى مستوى المدرسة الواحدة في مقابل تعددها، وواحدية الثقافة على مستوى مدارس المجتمع الواحد في مقابل تعددها، مما يؤكد ذلك تلك التصنيفات والطيبولوجيـــات الكثيرة لنماذج وأنواع ثقافات المدارس. ففي مقابل تعديد الثقافات بتعديد المدارس يمكن، حتى عبر المجتمعات والثقافات المختلفة، أن نفطن إلى نماذج معينـــة مـــن ثقافات المدارس. وفضلاً عن ذلك تأتي هذه الطيبولوجيات لتثبت وجـــود ثقافـــات

فرعية في إطار ثقافة المدرسة الواحدة. فمن هذه الطيبولوجيات ما اتخذ من ثقافة الفصول محكاً ومعياراً للصنيف ومنها ما اتخذ ثقافة التلاميذ أو ثقافة معلمين والإدارة محكاً ومعياراً لهذا التصنيف.

- وحول منشأ وتغير ثقافة المدرسة خلصنا إلى أن ثقافة المدرسة لا تهبط من السماء ولا تفرض على الجماعة الإنسانية فرض البيولوجيا والجينات الوراثية، وأن ثقافة المدرسة تتشكل في المقام الأول من خلال أفعال وتفضيلات أعضاء المدرسة جميعهم، مع اختلاف في القوة التي تتمتع بها كل جماعة على فرض تصوراتها وتفضيلاتها. وبما يتفق مع ما سبقت الإشارة إليه تحت عنوان مكونات ثقافة المدرسة أكدنا هنا دور الخبرة والعلاقات الاجتماعية في تشكيل وتغيير الثقافة حتى بعناصرها المجردة من قيم ومعايير وافتراضات وخلافه. وإذا كانت الخبرة ونوعية العلاقات الاجتماعية المهيمنة هي الأصل وراء تكون وتغير الثقافة فإن لأصحاب القوة في المدرسة، أي جيل الكبار فيها وصناع السياسات من خارجها، الدور الأكبر في تغيير أو تجميد الثقافة.

- أما عن وظيفة ثقافة المدرسة فقد أكدت الأدبيات التي رجعنا إليها على أن هذه الوظيفة تتمثل أساساً في عملية التطبيع. والتطبيع يقصد به تشريب ثقافة المجتمع وقبول مكانة الفرد فيه وقبول الأوضاع الاجتماعية المهيمنة على أنها طبيعية وعقلانية ومبررة. فثقافة المدرسة تبني واقعاً اجتماعياً يتطابق مع الواقع الاجتماعي القائم خارج أسوارها، وتتعهد رؤية للعالم تشرعن وتبرر وتعقلن المجتمع كما هو قائم، بصرف النظر عن مدى شرعيته أو عقلانيته أو إمكانية تبريره. غير أن تلك الوظيفة، وكما سنحاول أن نثبت في الفصل التالي، ليست من الوظائف المقصودة التي يتحايل النظام التعليمي والقائمين عليه من أجل إنجازها، وإنما تلك هي طبيعة الأمور في عمل مؤسسة المدرسة.

- ومن كل ما سبق لاحظنا تداخلات وتقاطعات بين مفهومي ثقافة المدرسة والمنهج الخفي. وبالعودة إلى دراسات المنهج الخفي قطعنا بأن ثقافة المدرسة والمنهج الخفي يمكن النظر إليهما على أنها مصطلحين بديلين، أو على الأقل مفهومين متداخلين. فكلاهما يشير إلى البيئة الاجتماعية للمدرسة أو يتناول المدرسة من المنظور الثقافي الاجتماعي. ولو أردنا إبراز العلاقة بينهما في عبارة واحدة لقلنا أن المنهج الخفي هو الأثر الباقي من ثقافة المدرسة في شخصية التلاميذ، أو أنه التوظيف الاجتماعي لثقافة المدرسة. وقلنا أن المفهوم الذي يستخدم، من المنظور الوظيفي، في بحوث كفاءة المدرسة، كمتغير مستقل هو نفسه ذلك المفهوم الذي يستخدم، من المنظور الصراعي والنقدي، في بحوث التوظيف الاجتماعي للمدرسة كمتغير تابع في غالب الأحيان: ثقافة المدرسة في الأولى والمنهج الخفي في الثانية.

وعودة إلى تعريفات ثقافة المدرسة التي سبق عرضها نقول أن ثقافة المدرسة هي كل ما جاء في المنظورات الستة: هي الطقوس والعادات والرموز والأشياء والمنتجات المادية التي تميز المدرسة عن غيرها من المنظمات وتعبر عن بيئتها الاجتماعية، وهي القيم والمعتقدات والمعايير والافتراضات المشتركة التي توفر أرضية لفعل أفراد المدرسة كباراً وصغاراً، وهي وإن كانت أحد تجليات جماعة المدرسة فإنها هي التي تخلق الشعور بالجماعة داخل المدرسة أو تخلق المدرسة كبناء ذهني، وهي نسق المعاني وأشكال الفهم المشتركة، وهي الحلول والاستنتاجات المتعلمة من الخبرة الماضية، وهي تبعاً لكل ذلك رؤية للعالم تحكم فعل وإدراك وشعور أعضائها.

وثمة قيد آخر لتعريفنا لثقافة المدرسة وهو أننا نتناول هذا المفهوم في الدراسة الحالية ليس من منظور علاقته بالتحصيل أو الإنجاز الأكاديمي، أو حتى صناعة التفاوتات واللامساواة أو ما شابه ذلك، وإنما من منظور علاقته بثقافة

المجتمع الكبير ومدى إمكانية أن يسهم في التحديث الثقافي للمجتمع المصري والعربي، أو بعبارة أخرى علاقته بثقافة المجتمع الأكبر التقاءً وافتراقاً. وهو ما يجب أن يؤثر على التعريف ويتجلى فيه. وكما أن غالبية تعريفات ثقافة المدرسة تتأثر بالتناول الأنثروبولوجي والسوسيولوجي للثقافة العامة، فإن تعريفنا لثقافة المدرسة ينبغي أن ينطلق هو الآخر من تعريفنا للثقافة بمعناها العام كما جاء في الفصل الأول.

وفي ضوء ذلك كله يمكن تعريف ثقافة المدرسة بأنها:

ثقافة المدرسة عبارة عن نظام يتألف من بنية تحتية من الافتراضات والفلسفات والنظريات الإجرائية حول الواقع الاجتماعي والمادي والطبيعة البشرية وطبيعة المعرفة والأخلاق، هذه البنية غالباً ما تكون غير شعورية ومسكوت عنها وتؤخذ مأخذ المسلمات، لكنها مع ذلك تمثل الأصل وراء كل ما عداها من مكونات الثقافة والشخصية المنظمية، تعلو هذه البنية التحتية بنية وسيطة من القيم والمعتقدات والمعايير والميول والاتجاهات والتي يمكن الوعي بها ويمكن مناقشتها والحديث حولها بين أعضاء المدرسة، وفي الأعلى تقع البنية الفوقية لثقافة المدرسة كما تتجسد في أفعال وتصرفات وآراء وتفضيلات ومدركات أعضاء المدرسة وما يقبلونه وما لا يقبلونه وما يستحسنونه وما يقبحونه وما يرونه عقلاني وما يرونه غير عقلاني. تحكم هذا البناء علاقة جدلية، فالافتراضات والفلسفات، وإن كانت هي التي تحدد المستويين الآخرين من ثقافة المدرسة، فإنها هي نفسها تتحدد وتتشكل وتتغير عن طريق الخبرة التي يجتازها الأفراد في الجماعة ونوعية العلاقات الاجتماعية التي يعايشونها فيها. فالبنية التحتية لثقافة المدرسة وإن كانت تحكم فعل وإدراك وشعور أعضاء المدرسة، إلا أنها ليست بلا أصل، بل تتشكل وتتكرس وتتغير من خلال الخبرة والعلاقات الاجتماعية في المدرسة. والوظيفة الأساسية لذلك البناء، وإن كانت وظيفة غير مقصودة وغالباً

ما تكون مناقضة للخطاب التعليمي المعلن، هي تطبيع الأطفال ثقافياً على أوضاع المدرسة والمجتمع الكبير بأوضاعه السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية أياً كانت. وهذه الثقافة بذلك تكون امتداداً لثقافة المجتمع وتمديداً لها في الوقت نفسه. وهذه الثقافة واحدة على مستوى المجتمع الواحد، مع إمكانية تعايش تنويعات ثقافية مدرسية حسب الوضع الاجتماعي-الاقتصادي والمهني والعرقي والإثني لأعضاء المدرسة أو حسب أعمار التلاميذ والمراحل التعليمية أو حسب نوعية التعليم (أكاديمي أم فني). وعلى مستوى المدرسة الواحدة تتعدد الثقافات الفرعية في إطار ثقافة المدرسة الواحدة، فتكون هناك ثقافة الإدارة وثقافة المعلمين وثقافة التلاميذ وثقافة الفصل إلى غيرها من الثقافات التي يمكن أن تجمع الجماعات الفرعية التي تتماثل في الكثير فيما بينها بحكم انتمائها لثقافة مدرسة واحدة.

هوامش الفصل الثالث

1. Owens, Robert G. (2004), Organizational Behavior in Education: Adaptive Leadership and School Reform. Eighth Edition. Pearson Education Inc., New York. P.2.

٢. عبد الله محمد عبد الرحمن (٢٠٠١)، علم اجتماع المدرسة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص ٢٠٩، ص ٥٦.

3. Prosser, Jon (1991),"The Evolution of School Culture Research", In Jon Prosser (Ed.) School Culture. Paul Chapman Publishing Ltd.: London SAGE Publications Inc.: California, SAGE Publications India Pvt Ltd.: New Delhi. P. 5.

4. Owens, Robert G. (2004), Op. Cit., P. 178.

5. Prosser, Jon (1991), "Introduction", In Jon Prosser (Ed.) School Culture. Paul Chapman Publishing Ltd., London SAGE Publications Inc., California, SAGE Publications India Pvt Ltd, New Delhi. P. XII.

6. Owens, Robert G. (2004), Op. Cit., PP. 177-178.

٧. نقلا عن: محمد فتحي قاسم (٢٠٠١)، التطوير التنظيمي للمدرسة الثانوية العامة في ضوء التجديدات التربوية الحديثة، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص ٤٦-٤٧.

8. Owens, Robert G. (2004), Op Cit., P. 188.

9. Hellriegel & Solocum (2006). Organizational Behavior, Aacdemic Internet Publishers Incorporated, p. 156

١٠. محمد فتحي قاسم (٢٠٠١)، مرجع سابق، ص ٩٦.

١١. نقلا عن المرجع السابق، ص ص ٤٦-٤٧.

١٢. المرجع السابق، ص ٩٧.

13. Hoy, Wayne (1994). "Foundations of Educational Administration: Traditional and New Perspectives", in Education Administration Quarterly, Vol. 30, No. 2 PP. 178-198.
14. Owens, Robert G. (2004), Op. Cit., P. 182.
15. Prosser, Jon (1999), The Evolution of School Culture Research. Op. Cit., P. 7.
16. Stolp, Steven (1994), Leadership for School Culture. ERIC Digest, Number 91, 1994, ED 370189.
17. Prosser, Jon (1999), The evolution of school culture research. Op. Cit., P. 1.
18. Stoll, Louise (1999), "School Culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement", In Jon Prosser (Ed.) School culture. Paul Chapman Publishing Ltd., London SAGE Publications Inc., California, SAGE Publications India Pvt Ltd, New Delhi. PP. 35.
19. Cited in: Colley, Kenna M (1999), Coming to Know a School Culture. Ph d. Dissertation submitted to the faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University. P. 11.
20. Ibid. P. 7.
21. Owens, Robert G. (2004), Op. Cit., P. 183.
22. Statt, David (1991), The Concise Dictionary of Management. Routledge, London, P. 104.

٢٣. عبد الله محمد عبد الرحمن (٢٠٠١)، مرجع سابق، ص ٥٧.

24. Southwest Educational Development (SEDL) (2005), School Culture: Bridge or Barrier to Change. Retreived October 10, 2005 from: http://www.sedl.org/change/svhool/culture.html
25. Owens, Robert G. (2004), Op. Cit., P. 184.

26. Ibid, P. 183.

27. Nias, Jennifer (1999), "Primary Teaching as a Culture of Care", In Jon Prosser (Ed.) School Culture. Paul Chapman Publishing Ltd., London SAGE Publications Inc., California, SAGE Publications India Pvt Ltd, New Delhi. P. 66.

28. Ogbonna, E. (1993), "Managing Organizational Culture: Fantasy or Reality?", Human Resource Management Journal. Vol, 3, No. 2, 1993, P. 43.

29. Peterson, Kent D. (1997), Shaping a school culture for literacy. Reform Talk, issue 11, November 1997.

30. Kilman, Ralph H., Saxton, Mary J. and Serpa, Roy (1985), "Five Key Issues in Understanding and Changing Culture", in Ralph H. Kilman, Mary J. Saxton, Roy Srpa; and associates (eds.) Gaining Control of the Corporate Culture. San Francisco: JosseyBass. P. 5

31. Deal, T. E. and Peterson, Kent D. (1990), The Principals' Role in Shaping School Culture. Washington, D. C.: USA Department of Education, Office of Educational Research and Development.

32. Stolp, Op. Cit.

33. Wilkins, Alan L. and Patterson, Kerry J. (1985), "You Can't Get There From Here: What Will Make Culture Projects Fail", in Ralph H. Kilman, Mary J. Saxton, Roy Srpa, and associates (eds.) Gaining Control of the Corporate Culture. San Francisco: JosseyBass, 1985. P. 267.

34. Schein, Edgar (1985), "How Culture Forms, Develops, and Change", in Ralph H. Kilman, Mary J. Saxton, Roy Srpa, and associates (eds.) Gaining Control of the Corporate Culture. San Francisco: JosseyBass.

35. Stoll, Louise (1999), Op. Cit., P. 33.

36. Schein, E. (1985), Op. Cit., P. 9.
37. Buzzelli, Cary A. and Johnston, Bill (2002), The Moral Dimensions of Teaching: Language, Power, and Culture in Classroom Interaction. New York and Lodon, RoutledgeFalmer. P. 81.
38. Prosser, Jon and Warburton, Terry (1991), "Visual Sociology and School Culture", In Jon Prosser (Ed.) School culture. Paul Chapman Publishing Ltd., London SAGE Publications Inc., California, SAGE Publications India Pvt Ltd, New Delhi. P. 82
39. Owens, Robert G. (2004), Op. Cit., P. 183.
40. Colley, K. (1999), Op. Cit., P. 9.
41. McDonough, Patricia M. (1998), "Structuring College Opportunities: A Cross-Case Analysis of Organizational Cultures and Habiti", in Torres, Alberto Carlos and Mitchell, Theodore R. (Eds.) Sociology of Education: Emerging Perspectives. State University Press of New York, Albany. P. 185.
42. Prosser, Jon (1999), The Evolution of School Culture Research. Op. Cit., P. 6.

٤٣. [1] عبد الله محمد عبد الرحمن (٢٠٠١)، مرجع سابق، ص ٥٨.

44. Owens, Robert G. (2004), Op. Cit., P. 189.
45. Schein, E. (1985), Op. Cit., P. 20.
46. Prosser, Jon (1999), The Evolution of School Culture Research, Op. Cit., P. 14.
47. Kilman, Ralph H. (1985), "Five Steps for Closing Culture Gaps", in Ralph H. Kilman, Mary J. Saxton, Roy Srpa, and associates (eds.) Gaining Control of the Corporate Culture. San Francisco: JosseyBass, 1985. P. 352.
48. Prosser, Jon (1999), The Evolution of School Culture Research. Op. Cit., P. 7.

49. Stoll, Louise (1999), Op. Cit., PP. 33-35.
50. Southwest Educational Development (SEDL), Op. Cit.
51. Owens, Robert G. (2004), Op. Cit., PP. 176-177.
52. Louise Stoll (1999), Op. Cit., 36.
53. Robert G. Owens (2004), Op. Cit., P. 3.
54. Ibid., PP. 184-185.
55. Schein, E. (1985), Op. Cit., P.
56. Cited in: Owens, Robert G. (2004), Op. Cit., PP. 178-179.
57. Putnam, Joyce and J. Burke, Bruce (1992), Organizing and Managing Classroom Learning Communities. New York, McGraw-Hall Inc., P. 62.
58. Ibid., PP. 64-65.
59. Prosser, Jon (1999), The Evolution of School Culture Research, Op. Cit., P. 14.
60. Prosser, Jon (1999), Introduction, Op. Cit., P. XII.
61. Ibid., P. XII.
62. Stoll, Louise (1999), Op. Cit., PP. 35-36.
63. Ibid., PP. 43.
64. Lynch, Cathleen and Lodge, Anne (2002). Equality and Power in Schools: Redistribution, Recognition and Representation. RoutledgeFalmer, London and New York. P. 21.
65. Ballantine, J. (1993), Op. Cit., P. 229.
66. Ibid., P. 230.

٦٧. عبد الله محمد عبد الرحمن (٢٠٠١)، مرجع سابق، ص ص ٢١١-٢١٣.

68. Lynch, Cathleen and Lodge, Anne (2002), Op. Cit., P. 145.
69. Ibid., PP. 105, 106, 117.
70. Fuller, B. (1991), Op. Cit., P. 101.
71. Owens, Robert G. (2004), Op. Cit., P. 178.

72. Colley, K. (1999), Op. Cit., P. 4.
73. Stoll, Louise (1999), Op. Cit., P. 33.
74. Colley, K. (1999), Op. Cit., P. 6.
75. Stoll, Louise (1999), Op. Cit., P. 38.
76. Prosser, Jon (1999), The Evolution of School Culture Research, Op. Cit., P. 7.
77. Power, Sally and Whitty, Geoff (1999), "Market Forces and School Culture", In Jon Prosser (Ed.) School culture. Paul Chapman Publishing Ltd., London SAGE Publications Inc., California, SAGE Publications India Pvt Ltd, New Delhi. PP. 15-29.
78. Fuller, B. (1991), Op. Cit., P. 101.
79. Hargreaves, David (1999), "Helping Practitioners Explore their School's Culture", In Jon Prosser (Ed.) School culture. Paul Chapman Publishing Ltd., London SAGE Publications Inc., California, SAGE Publications India Pvt Ltd, New Delhi. PP. 50-51.
80. Ibid., PP. 50-51.
81. Stoll, Louise (1999), Op. Cit., PP. 36.
82. Ibid., PP. 38-39.
83. Ballantine, J. (1993), Op. Cit., P. 221.
84. Ibid., P. 230.

٨٥. عبد السميع سيدأحمد (١٩٩٣)، مرجع سابق، ص ص ١١٧-١١٩.

86. Ballantine, J. (1993), Op. Cit., P. 241.
87. Ibid., P. 241.
88. Southwest Educational Development, Op. Cit.
89. Owens, Robert G. (2004),Op. Cit., PP. 186-187.
90. Stoll, Louise (1999), Op. Cit., P. 33.
91. Colley, K. (1999), Op. Cit., P. 12.

92. Stoll, Louise (1999), Op. Cit., PP. 33-35.
93. Southwest Educational Development, Op. Cit.
94. Colley, K. (1999), Op. Cit., P. 12.
95. Stoll, Louise (19999)l, Op. Cit., P. 45.
96. Prosser, Jon (1999), The Evolution of School Culture Research, Op. Cit., P. 10.
97. Owens, Robert G. (2004), Op. Cit., P. 4.
98. Cited in: Putnam, Joyce and Burke, J. Bruce (1992), Op. Cit., PP. 64-65.
99. Stoll, Louise (1999), Op. Cit., P. 46.
100. Prosser, Jon (1999) The evolution of school culture research, Op. Cit., P. 10.
101. Owens, Robert G. (2004), Op. Cit., P. 183.
102. Ballantine J. (1993), Op. Cit., P. 227.
103. Ogbonna, E. (1993), Op. Cit., P. 43.

١٠٤. عبد الله محمد عبد الرحمن (٢٠٠١)، مرجع سابق، ص ٥٨.

105. Cited in: Owens, Robert G. (2004), Op. Cit., P. 6.
106. Putnam, Joyce and Burke, J. Bruce (1992), Op Cit., P. 62.
107. Stoll, Louise (1999), Op. Cit., P. 33.
108. March, C. J. (1997), Perspectives: Key Concepts for Understanding Curriculum, New Edition. London, The Falmer Press. P. 33.
109. Ibid., P. 33.
110. Ballantine J. (1993), Op. Cit., P. 220.
111. Anderson, Terry (2004), The Hidden Curriculum in Distance Education. December 2001. Retreived November 8, 2004, from: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m1254/is_6_33/ai_80089343

112. Ballantine, J. (1993), Op. Cit., P. 220.

113. Munn, Pamela (1999), "The Darker Side of Pupil Culture: Discipline and Bullying in Schools", In Jon Prosser (Ed.) School culture. Paul Chapman Publishing Ltd., London SAGE Publications Inc., California, SAGE Publications India Pvt Ltd, New Delhi. P. 112.

١١٤.نقلا عن عبد السميع سيد أحمد (١٩٩٣)، مرجع سابق، ص ص ١١٢-١١٣.

115. Stevens, Edward Jr. and Wood (1992), Op. Cit., P. 154.

116. Power, S. and Whitty, G. (1999), Op. Cit., P. 15-29.

117. Nias, Op. Cit., P. 66.

١١٨.قيام! جلوس! ثقافات التعليم في مصر (٢٠٠٣)، تحرير ليندا هيريرا، مجلس السكان الدولي، القاهرة.

الفصـــــل الرابع
ثقافة المدرسة وموقعها من التحديث الثقافي بين الفعل والانفعال

أولا: منظورات التوافق: ثقافة المدرسة بين المجانسة والتحديث الثقافيين.

ثانيا: منظورات الصراع : ثقافة المدرسة تعيد إنتاج ثقافة المجتمع.

ثالثا: تعقيب : الدولة والتعليم والثقافة.

الفصـــل الرابع

ثقافة المدرسـة وموقعها من التحديث الثقافي

بين الفعل والانفعال

وبعد أن عرضنا في الفصل السابق لمفهوم ثقافة المدرسة من مختلف جوانبه، وبعد أن تعرضنا بشيء من التفصيل لتكون ووظيفة وتغير ثقافة المدرسة، فإننا في هذا الفصل سوف نوسع ونعمق هذا التناول مركزين على بحث العلاقة بين ثقافة المدرسة والتحديث الثقافي. بمعنى أننا هنا سوف نحاول من خلال الأدبيات والدراسات السابقة أن نبحث عن إجابة "نقدية" للسؤال: هل تؤدي المدرسة حتماً إلى الحداثة والتحديث الثقافيين؟

وكما أكدنا في الفصل السابق فإن هناك نقيصتان في الأدبيات المتعلقة بالموضوع. فالأدبيات المتاحة حول ثقافة المدرسة تتناولها بشكل سطحي وتعدادي، وفقط من منظور علاقتها بالتحصيل والمخرجات الأكاديمية للمدرسة، وفي الغالب في إطار بحوث تحسين جودة أو كفاءة المدرسة. فحتى الكتب التي تتضمن عناوينها مفاهيم ضخمة مثل "العدالة والأيديولوجيا والتعليم"، وكذلك الفصول التي تتضمن عناوينها التغير الاجتماعي في علاقته بالتمدرس مثل "التمدرس والتغير الاجتماعي"[1] وغيرها كثير، تقتصر في معالجة الموضوع على تقارير ومبادرات الإصلاح، بعيداً عن علاقة التمدرس بالتغير الاجتماعي والثقافي للمجتمع ككل.

فيما تتمثل النقيصة الثانية في أن الدراسات والمنظورات التي تجاوزت هذه السطحية في التناول وحاولت الربط بين داخل وخارج المدرسة، كتلك التي تستند إلى الوظيفية أو الماركسية أو الاتجاهات النقدية، لا تهتم بالثقافة بمعناها العام، أو التحديث الثقافي، أو حتى المردود الثقافي للمدرسة، بقدر ما تهتم بالعلاقة بين

التعليم والاقتصاد أو التعليم والطبقة الاجتماعية أو التعليم والنوع، إلى غير ذلك. بل وحتى النظريات التي تحمل اسم الثقافة، كنظرية إعادة الإنتاج الثقافي لبيير بورديو، لا تهتم هي الأخرى بالثقافة بمعناها العام كأحد مخرجات المدرسة، بل تهتم بإعادة إنتاج التراتبيات الطبقية والتمايزات والتفاوتات الاجتماعية القائمة خارج المدرسة، أي إعادة إنتاج المجتمع بهرميته وطبقيته. وهذا وإن كان له علاقة بالثقافة، أو ببعض أوجهها، فإنه لا يقول شيئاً مباشراً عن علاقة المدرسة بالثقافة بمعناها العام، والتغيير الثقافي أو التحديث الثقافي تحديداً.

ولعله من الغريب أنه من بين كل النظريات الكبرى في مجال علم اجتماع التربية والتنظيرات المختلفة لوظائف المدرسة وأدوارها ليس ثمة نظرية مفصلة لوظيفة المدرسة في علاقتها بثقافة المجتمع. صحيح أن في النظريات الكبرى مثل نظرية الإجماع أو التوافق في علم الاجتماع الوظيفي أو نظرية إعادة الإنتاج الثقافي والاجتماعي وغيرها من نظريات علم الاجتماع النقدي ما يشير "ضمناً" ومن بعيد إلى دور أو وظيفة المدرسة فيما يتعلق بالثقافة المجتمعية، لكنه غير كافي بالطبع. والأغرب من ذلك أن البحوث في مجال ثقافة المدرسة لا تشير من قريب أو بعيد إلى نتائج ثقافة المدرسة "الثقافية". فكل ما تهتم به هو تأثيرها على عمليات ومخرجات المدرسة التعليمية في إطار ما يعرف باسم تحسين المدرسة أو كفاءة المدرسة. والأغرب من ذلك كله أنه رغم الافتراض الضمني والحس المشترك لدى العامة والمتخصصين على السواء بأن للمدرسة دور كبير في تحديث ثقافة المجتمع ككل أو التحديث الثقافي إلا أن تلك العلاقة لم تحظ باهتمام مفصل يبرز وظيفة المدرسة في هذا الصدد. وهي المهمة التي أخذت الدراسة الحالية على نفسها مهمة سبر أغوارها.

وكما أكدنا في الفصل السابق فإن ندرة الكتابات العلمية في علم اجتماع التربية وغيره من المجالات التربوية للعلاقة بين التربية الرسمية ونظم التعليم من

جانب، والثقافة والتغير الثقافي من جانب آخر، ليس مرده الغفلة عن تلك العلاقة أو عدم جدارتها بالبحث، بقدر ما تنتج عن عدم إلحاح قضية التغير الثقافي والاجتماعي، وبالتالي عدم إلحاح بحث دور المؤسسة التعليمية في هذا الصدد. ففي الغرب "الحديث" أو رائد الحداثة "الغربية" ليس هناك ما يغري بالبحث عن طرق تحديث المجتمع أو أي من نظمه الرئيسة كالثقافة. فيما تشكل قضايا تكافؤ الفرص والتفاوتات البنائية وأوجه اللامساواة بكل أشكالها، في مجتمع الرأسمالية الشرسة، القضايا الأكثر إلحاحاً وبروزاً في الغرب، منتج ومصدر العلم الاجتماعي عامة. في حين أن الحداثة بوجه عام، والتحديث الثقافي خاصة، تحتل منذ مطلع عصر العرب الحديث، مكان القلب من الفكر العربي. فضلاً عن هذا الشكل من الحس المشترك الذي يهيمن على المجتمع العربي، بمثقفيه وجماهيره، شأنه في ذلك شأن كل مجتمعات العالم الثالث. بأن التعليم هو المدخل الملكي إلى الحداثة والتحديث.

ونظراً لعدم وجود نظريات محددة ومفصلة لنشأة وتغير ثقافة المدرسة. وعلى الأخص في علاقتها بالثقافة والتغير الثقافي والتحديث الثقافي للمجتمع ككل، فسوف نحاول في هذا الفصل قراءة النظريات المتاحة حول ثقافة المدرسة والمنهج الخفي في علاقتها بالمجتمع والطبقة واللون والنوع والاقتصاد وغير ذلك قراءة جديدة، بما يمكن من استخراج أو توليد نظريات تربط ثقافة المدرسة بالتحديث الثقافي.

أولاً- منظورات التوافق: ثقافة المدرسة بين المجانسة والتحديث الثقافيين:

تتخذ النظرية الوظيفية أو الوظيفية البنائية من الإجماع **consensus** أو التوازن **equilibrium** أساساً لها في فهم المجتمع والاجتماع الإنساني. وتنطلق من افتراض أن المجتمع والمؤسسات أو النظم، ومنها التعليم، تتألف من أجزاء بينها اعتماد متبادل، وتعمل معاً، ويسهم كل منها بنشاط هام لعمل المجتمع

ككل. وهذا المدخل غالباً ما يشبه المجتمع بالعمل البيولوجي للجسم الإنساني. فكل جزء يلعب دوراً أو وظيفة في النظام الكلي، وكل الأجزاء تعتمد على بعضها في البقاء. فكما أن القلب أو المخ ضروريان لبقاء الإنسان يكون النظام التعليمي ضرورياً لبقاء المجتمع(٢).

فالوظيفيون ينظرون إلى المؤسسات على أنها أجزاء أو مكونات للمجتمعات ككل أو للنظم الاجتماعية. وتتم مناقشة أجزاء النظام من حيث وظيفتها في النظام ككل. ودرجة الاعتماد المتبادل بين أجزاء النظام ترتبط بدرجة الاندماج بين تلك الأجزاء، فكل الأجزاء تكمل بعضها، والافتراض هو أن النظام المستقر السلس في سيره يكون جيد الاندماج. وعلى ذلك تعد القيم المشتركة أو الإجماع بين الأعضاء عناصر مهمة للنظام، حيث أنها تساعد في الحفاظ على توازن النظام(٣).

وإذا كان المنظرون الوظيفيون -على خلاف الماركسيين وغيرهم من منظري الصراع- لا يميلون كثيراً إلى الحديث عن الدولة، بل إننا نكاد نزعم أنهم لا يربطون أفكارهم عن المجتمع بنظرية متكاملة عن الدولة، إلا أن المدقق في أعمالهم يلحظ أنهم يتبنون رؤية للدولة تتطابق كثيراً مع الرؤية الليبرالية للدولة. فالدولة في الوظيفية حكم محايد وعقلاني بين الأفراد والجماعات وتحمي استقلالية الأفراد وتصون حقوقهم وحرياتهم من دون تمييز وتسهر على تنفيذ الأهداف التي توافق عليها الإجماع العام في المجتمع. ومن هنا تأتي أفكار الحراك الاجتماعي والجدارة وتكافؤ الفرص والاستثمار في رأس المال البشري وغير ذلك من أفكار ونظريات المدخل الوظيفي.

وفيما يتعلق بموقفها من التعليم ترى الوظيفية أن النظام التعليمي يلعب دوراً أساسياً في الحفاظ على البناء الاجتماعي ككل، وأنه يؤثر على جميع النظم الاجتماعية الداخلة في تكوينه. فهو يؤثر في النظام الاقتصادي، ويزداد تأثيره فيه

مع تعقد المهارات التي تتطلبها التكنولوجيا الحديثة. كما أن النظام التعليمي من خلال وظائف التمييز والانتقاء يؤثر على النظام الطبقي، ومن خلال الضبط والدمج الاجتماعيين يؤثر على الثقافة وعلى المجتمع ككل(٤). فالنظام التعليمي يؤثر على كافة النظم الاجتماعية الأخرى والبناء الاجتماعي ككل، ويتأثر بها كذلك.

وتحديداً تنظر الوظيفية إلى المدارس على أنها تنقل تلك الأجزاء من الثقافة الضرورية للأداء بنجاح في عالم الكبار. فالمدارس تقدم الانتقال من بيئة المنزل المتقبلة الحمائية الدافئة إلى مناخ عالم العمل التنافسي القائم على الأداء. وبهذه الطريقة تقوم المدارس بوظيفة مهمة في إعداد الصغار للمجتمع(٥). وترى النظرية الوظيفية اليوم أن وظيفة المدارس الرئيسة هي توصيل أو نقل المعرفة والسلوكيات الضرورية للحفاظ على النظام في المجتمع. وحيث إن الأطفال يتعلموا أن يكونوا كائنات اجتماعية ويطورون القيم الاجتماعية الملائمة من خلال الاحتكاك مع الآخرين فإن المدارس تمثل أرضية تدريب مهمة. وينظر الوظيفيون إلى التربية الأخلاقية والمهنية **occupational** والضبط والقيم على أنها ضرورية لبقاء المجتمع(٦).

لكن على خلاف منظورات الصراع، وربما نتيجة للافتقاد إلى نظرية مفصلة في الدولة كما في الأولى، تتعدد رؤى المنظرين المنتسبين إلى النظرية الوظيفية إزاء وظيفة ثقافة المدرسة في التحديث الثقافي. فمنهم من يرى أن المجانسة الثقافية هي الوظيفة الأساسية للمدرسة وثقافتها، ومنهم من يحصر هذه الوظيفة في التطبيع، ومنهم من يذهب صراحة إلى أن ثقافة المدرسة فاعل تحديث ثقافي قوي، ومنهم من لا يمتلك رؤية محددة ويتحدث عن ثقافة المدرسة وكأنها مجرد انعكاس للثقافة المحيطة. وفيما يلي تفصيل تلك التنويعات الوظيفية إزاء وظيفة ثقافة المدرسة في علاقتها بالتحديث الثقافي.

(١) ثقافة المدرسة أداة للضبط والتطبيع والمجانسة الثقافية:

إن المدارس مؤسسات تطبيع في المقام الأول. فهي مركز المجتمعات الحديثة وجزء من العمليات الممأسسة التي تستعين بها هذه المجتمعات لنقل القيم. "ففي المدارس يتعلم التلاميذ أن يسمعوا ويتبعوا القواعد وأن يكونوا حسني السلوك أو يديروا أنفسهم". يشير التطبيع إلى الوسائل والعمليات المختلفة التي من خلالها يتم نقل القيم والممارسات الاجتماعية وطرق التفكير والنظر من جيل إلى آخر. وعملية التطبيع تلك لا تنفصل حتى عن عملية التعلم. فكلتا العمليتان تنخرطان في نقل القيم والمعتقدات حول الطريقة التي يكون عليها العالم. فعملية اكتساب وتنمية المعرفة بالقراءة والكتابة ليست ولا يمكن أن تكون عملية محايدة(٧).

إن السيطرة الاجتماعية social control هي الوظيفة الأساسية للمدرسة، حيث يكون من المنتظر من الطلاب، وفقاً للخطوط العامة للنظرية الوظيفية، أن يتعلموا من خلال الوسائل الشكلية وغير الشكلية قيم مثل الانضباط والاحترام والطاعة والدقة والمثابرة. فتلك القيم ضرورية للبقاء في قوة العمل وكذلك في المدرسة. ومن المتوقع من المدارس أن تغرس في التلاميذ القيم المرتبطة بالسيطرة الاجتماعية والنمو الفردي. وبهذه الطريقة فإن مشكلات المجتمع يتم تقليصها إلى أدنى حد ممكن، وذلك من خلال تدريب الأفراد حتى يتهايؤوا ويتكيفوا مع fit into المجتمع بطرق مقبولة(٨). وهو ما يتم في معظمه من خلال ثقافة المدرسة أو الوسائل غير الشكلية للمدرسة.

إن المدارس تعلمنا الأدوار السياسية كأن نجل الملكية monarchy وأن نطيع الدرجة state العسكرية والشرطية أو أن نعبر عن آرائنا ونمارس التصويت. إن سياق التدريس يختلف باختلاف الظروف التاريخية-السياسية لكن محتوى التطبيع السياسي يكون في العادة مخطط بانتظام لتعليم المعلومات والاتجاهات

والقيم. وهناك من يميزون بين خمسة أنواع من المحتوى السياسي الصريح أو الضمني: (١) الولاء الوطني: ظاهرة نحن/هم أو بلدي أفضل، (٢) السلطة السياسية: طاعة واحترام وحتى إضفاء طابع مثالي على النظام السياسي والقادة وأن الحكومة تفعل ما بوسعها وأن قوانينها عادلة، (٣) المواطنة: يطيعون القانون ويدفعون الضرائب ويقومون بالتزاماتهم نحو الوطن، (٤) حقائق الحياة السياسية: المعرفة بتاريخ الحكومة وبنيتها، (٥) الديمقراطية: تعليم قيم حكم الأغلبية والمشاركة وأهمية التصويت[٩].

تنظر الوظيفية البنائية إلى المدرسة باعتبارها تنظيم أو بناء اجتماعي له أدوار وظيفية تحترم في مجملها الهدف العام للنظام التعليمي في المجتمع الحديث كما تتحدد طبيعة البناء الاجتماعي للمدرسة حسب نسق الأدوار وتقسيم العمل الذي يتحدد بدوره كنتيجة لطبيعة وأنماط الفئات والطبقات العاملة من هيئات التدريس والمديرين والطلاب. فالمدرسة بناء اجتماعي له أنماط محددة من الحياة الاجتماعية اليومية واستجابات معينة وسلوكيات محددة وثقافة معينة. فالمدرسة تتكون من مدراء ومدرسين أوائل ومدرسين وإداريين وتلاميذ ومهن مساعدة وأدوار محددة ومراكز وظيفية وهناك أدوار متوقعة وقواعد ومعايير وهناك ثقافة المدرسة[١٠].

إن الرؤية الوظيفية للتعليم وثقافة المدرسة ووظائفهما الثقافية مستمدة بالطبع من علم اجتماع إميل دوركيم. ظهرت أفكار دوركيم الرئيسية في مجال علم اجتماع التربية في أعماله "التربية الأخلاقية"، "تطور الفكر التربوي"، "التربية وعلم الاجتماع". وفي هذه المجموعة الأخيرة عرف التربية بأنها "التأثير الذي يمارس من جانب أجيال الكبار أو البالغين على أولئك غير المؤهلين بعد للحياة الاجتماعية. وموضوعها هو أن يثار وينمى في الطفل عدداً من الحالات states البدنية والعقلية والأخلاقية التي يتطلبها منه كل من المجتمع السياسي ككل والوسط الخاص الذي يعد له خصيصا"[١١]. ومعنى ذلك أن التربية تقوم في الأساس على تمثل ثقافة المجتمع والإعداد للحياة في المجتمع.

إن التعليم عند دوركيم له وظيفتان رئيستان: أولا أن يوفر المهارات التي تحتاجها الاقتصادات الصناعية، وثانياً والأهم العمل كأداة للدمج الاجتماعي social integration من خلال نقل الثقافة. يقول دوركيم في كتابه "التربية وعلم الاجتماع" أنه "لا يمكن للمجتمع أن يوجد إلا إذا كان بين أعضائه درجة كافية من التجانس. والتعليم يؤبد ويعزز هذا التجانس عن طريق غرس أو تثبيت هذه التشابهات الأساسية التي تتطلبها الحياة الجماعية في الطفل منذ البداية"(١٢). فوظيفة التربية عند دوركيم -ثقافياً- هي المجانسة الثقافية، بمعنى تحقيق التجانس والوحدة الثقافية لأعضاء المجتمع. فدوركيم يرى أن المدارس والنظام التعليمي ككل يعمل على غرس القيم المشتركة التي تعد الأساس الضروري للتجانس اللازم لبقاء المجتمع وكذلك المهارات الخاصة التي تشكل التنوع الضروري للتعاون الاجتماعي الذي تتطلبه وحدة المجتمع المعقد وتماسكه على أساس من الاتفاق القيمي والتقسيم المتخصص للعمل في الحياة الاجتماعية(١٣).

وحول ثقافة المدرسة تحديداً أكد دوركيم في كتابه "التربية الأخلاقية" أن القيم الأخلاقية هي الأساس للنظام الاجتماعي، وأن المجتمع يؤبد من خلال مؤسساته التعليمية. وفي هذا الكتاب حلل دوركيم الفصول على أنها "مجتمعات صغيرة" وفاعلات تطبيع socialization agencies. والمدرسة تعمل كوسيط بين الأخلاق العاطفية للأسرة والأخلاق الصارمة للحياة في المجتمع الأكبر. كما أكد دوركيم كذلك على أن الضبط هو أخلاق الفصل الأساسية، ومن دونه يستحيل الفصل فوضى(١٤).

وعلى نحو أكثر تحديداً حدد تالكوت بارسونز في مقال له بعنوان "الفصل المدرسي كنظام اجتماعي" وظائف ثقافة المدرسة الابتدائية في: (١) تحرير الطفل من الارتباط العاطفي بأسرته، (٢) استدماج مستوى من القيم والمعايير المجتمعية بدرجة أبعد مما تفعله الأسرة، (٣) تميز الفصل المدرسي من حيث الإنجاز الفعلي وتقييم الإنجاز، (٤) من منظور المجتمع انتقاء وتوزيع الموارد البشرية وفقاً لنظام

أدوار البالغين[١٥]. فمن المنظور الوظيفي يمكن معاملة الفصل الدراسي كفاعل تطبيع، بمعنى أنه فاعل يتم من خلاله تدريب الشخصيات الفردية حتى تصبح مهيأة دافعياً وفنياً لأداء أدوار البالغين. فالفصل الدراسي يستدخل internalize في التلاميذ كل من الالتزامات والإمكانات للأداء الناجح لأدوار البالغين المستقبلية. كما أنه يؤثر في توزيع الموارد البشرية داخل بناء الأدوار في عالم البالغين. وهناك فاعلات أخرى من هذا النوع مثل المدرسة وجماعة الأقران والكنائس ومنظمات الآحاد التطوعية، لكن يظل الفصل الدراسي هو فاعل التطبيع الرئيسي[١٦].

ويفصل بارسونز وظائف التطبيع في أنها تلك التي تنمي في الأفراد الالتزامات والإمكانات التي تعد شروطاً ومتطلبات ضرورية لأداء الأدوار في المستقبل. والالتزامات يمكن تصنيفها إلى مكونين: الالتزام بتنفيذ قيم المجتمع الواسعة، والالتزام بأداء نوع معين من الأدوار في بناء المجتمع. وكذلك الإمكانات يمكن تصنيفها إلى نوعين: الكفاءة أو المهارة في أداء المهام المتضمنة في الأدوار الفردية و"مسئولية الدور" أو القدرة على الارتفاع إلى مستوى توقعات السلوك الشخصي للناس الملائم لهذه الأدوار. وإلى جانب ذلك كله تعد المدرسة فاعل توزيع "للقوة العاملة" agency of allocation. فثمة ارتباط في المجتمع الأمريكي بين مستوى مكانة الفرد في المجتمع ومستوى الإنجاز التعليمي. وكل من المكانة الاجتماعية والمستوى التعليمي يرتبطان بوضوح بالمكانة المهنية التي يمكن بلوغها. والمدرسة تبدأ في دورها الانتقائي والتوزيعي بداية من المدرسة الابتدائية بناء على الإنجاز[١٧].

إن التطبيع أو التنشئة الاجتماعية، باعتبارها الوظيفة الأساسية للمدرسة من منظور الوظيفية، تتم في الأساس من خلال توزيع التلاميذ على مراكز محددة داخل البناء الاجتماعي بناءً على الجدارة. ويتحقق التطبيع من منظور الوظيفية من خلال: (١) التمييز الواضح للسلوك الملائم، (٢) تحديد عنصر المكافآت للسلوك الملائم

ثقافيا، (٣) تحديد عنصر العقاب للتخلص من السلوك غير الملائم، (٤) اكتساب الحد الأقصى من الثقافات الجديدة[١٨].

وكما هو الحال عند منظري الصراع يشير تالكوت بارسونز إلى أن ثقافة المدرسة أو الجوانب "غير الشكلية" من الفصل المدرسي دائماً ما تكون مغايرة للتوقعات الرسمية. ففي حين تدعم المدارس رسمياً عدم التمييز بين الجنسين قد يكون في ثقافة المدرسة ما يعزز هذا التمييز، وفي حين تشدد المدارس على التوقعات العمومية فقد يشيع في ثقافة المدرسة التعامل مع التلاميذ بشكل فيه خصوصية[١٩]. ورغم ذلك كله يوجز بارسونز مقاله قائلاً أنه "مع عملية التحديث الثقافي العامة general cultural upgrading في المجتمع الأمريكي المتواصلة منذ أكثر من قرن أصبح النظام التعليمي يلعب دوراً حيوياً متزايداً. وهو ما ينتج عن الاتجاه العام نحو التمايز البنائي structural differentiation في المجتمع. فالمدرسة فاعل متخصص specialized agency، وهي قناة انتقاء رئيسية، وكذلك فاعل تطبيع، وهو ما يتفق مع مجتمع متمايز على نحو متنام ومحدث وأكثر تقدما"[٢٠].

مؤدى ذلك أن ثقافة المدرسة هاهنا تمارس ثلاثة وظائف ثقافية متداخلة: (١) الضبط أو السيطرة الاجتماعية، وذلك من خلال غرس معايير السلوك المرغوب. وهو ما يعمل، إلى جانب أدوات فرض القانون السافرة، على ضمان مستوى من الأمن والنظام في الحياة اليومية. (٢) التطبيع الثقافي، بمعنى الإدخال في ثقافة المجتمع وقيمه ومعاييره، وهو ما يسمح بمستوى من التماسك الاجتماعي ضروري لبقاء واستمرار المجتمع. (٣) المجانسة الثقافية، بمعنى نشر وتعزيز ثقافة واحدة بين جميع أفراد المجتمع، بما يسهم في بناء المجتمع على المستوى الذهني والثقافي ومستوى الوعي. وخلاصة القول أن ثقافة المدرسة، من المنظور الوظيفي، تتجه في الغالب إلى التطبيع والمجانسة الثقافية، وذلك من خلال غمر

الأطفال في ثقافة مجتمعهم وتشريبهم إياها. فإن كانت هذه الثقافة "حديثة" كانت ثقافة المدرسة حديثة، وإن كانت "تقليدية" كانت الأخيرة تقليدية. وتلك الوظائف لثقافة المدرسة تذكرنا بوظيفة الجهاز الأيديولوجي للدولة كما عند أنطونيو جرامشي ولويس ألتوسير وغيرهم من أعلام الماركسية وتفسير وظائف التعليم وثقافة المدرسة من منظور الصراع.

وإجمالاً نقول أن الضبط والتطبيع والمجانسة الثقافية لا تتفق بحال من الأحوال مع التحديث الثقافي. فتلك الوظائف تقوم في الأساس على صب الأطفال في القوالب الثقافية التي توافق عليها المجتمع، أو وفقاً للأيديولوجيا التي تتبناها الدولة. صحيح أن عملية المجانسة الثقافية هي أحد عمليات ووظائف الدولة "الحديثة"، والتي تنشط على وجه الخصوص في أوقات بناء الدولة. بل إن نظام التعليم العام كما نعرفه اليوم ظهر إلى الوجود، كما سيأتي تفصيل ذلك في الفصل التالي، في أوقات بناء الدولة القومية من أجل ضمان أن يتم تطبيع كل أفراد المجتمع بطرق منظمة ومتوقعة وبحيث يتم إدخالهم في ثقافة مشتركة وفي نسق مشترك من القيم والمعتقدات. لكن ذلك لا يشترط أن تكون وظائف الضبط والتطبيع والمجانسة تدفع في اتجاه الحداثة الثقافية. كل ما يمكن قوله أن تلك العمليات تعيد بناء الثقافة القائمة خارج أسوار المدرسة، أو تنشر نوع الثقافة التي يتبناها النظام الحاكم: إن حداثية فحداثية، وإن تقليدية فتقليدية.

وكما سيرد بعد ذلك يمكن القول بأن وظائف الضبط والتطبيع مشتركة بين كل من تعرض لوظيفة ثقافة المدرسة من كل الاتجاهات النظرية، لكن الفارق بينهم يكمن ربما في اتجاه عملية التطبيع تلك والمستفيد من عملية الضبط هذه. ففيما ترى الوظيفية أن عملية التطبيع والمجانسة الثقافية تكون في اتجاه نشر وترسيخ الثقافة الحديثة، وأن عملية الضبط تكون من أجل صالح المجتمع ككل الذي توافق على قيم ومعتقدات وسلوكيات محددة، تنظر منظورات الصراع المختلفة إلى عمليات

الضبط والتطبيع على أنها تعيد إنتاج المجتمع والثقافة بكل ما فيها من ظلم وجور وطبقية، بما يسهم في الأخير في تأبيد المزايا غير العقلانية للطبقة المهيمنة والتهميش والإقصاء غير العقلانيين للطبقات المخضعة. إنه باختصار فرق ناتج عن تحديد النظام المستفيد من عمليات الضبط والتطبيع: من المجتمع ككل في الوظيفية إلى الطبقة المهيمنة في منظورات الصراع. وهو فرق ناتج، كما أكدنا وكما سنؤكد مراراً، عن اختلاف تصور أنصار المنظورين إلى مؤسسة الدولة ووظائفها وتحالفاتها.

لكن مع ذلك لا يمكن إنكار إسهامات نظرية أصيلة قدمها أعلام المنظور الوظيفي في مجال إنتاج وإعادة إنتاج الثقافة، وهي إسهامات يمكن تطويرها بالفعل إلى مفاهيم ورؤى كتلك التي يقول بها أنصار منظورات الصراع. من ذلك مثلاً، وكما ألمحنا قبل قليل، أن فكرة الوظيفيين عن الضبط والتطبيع قابلة بسهولة لأن تطور إلى فكرة الجهاز الأيديولوجي للدولة. لكن الوظيفيون لم يخطوا هذه الخطوة ربما نتيجة لتصورهم لدور الدولة باعتبارها الفاعل العام الحديث المحايد العقلاني.

وقد كان لعلم الاجتماع الوظيفي أيضا الفضل في تجاوز المثالية الأفلاطونية والنظرية البيولوجية في تفسير نشأة وتطور الثقافة. وقد كان دوركيم الرائد في فكرة تجذر الإدراك في الحياة الاجتماعية. فكل شيء فوق مستوى الحياة الفسيولوجية يشتق من المجتمع. بمعنى أن الحياة الاجتماعية تضبط التفكير والسلوك الفرديين[٢١]. فأفكارنا حول العالم وكيف تسير الحياة فيه -كما يدفع دوركيم- نابعة عن علاقاتنا الاجتماعية. ذلك أن العلاقات الاجتماعية تولد أنماطا لإدراك العالم من حولنا. وهذه الأنماط بدورها تساهم في الحفاظ على تلك العلاقات. فالأفراد في المجتمع يتمثلون أو يستبطنون النظام الاجتماعي السائد لغرض معين أو وظيفة معينة، هي دعم نمط حياتهم. وعلى ذلك فإن الأدوار التي تشكل النظام الاجتماعي تكمن داخل الأفراد كما توجد خارجهم، وتمارس هذه الأدوار والمعايير

تأثيرا مستقلاً على من أوجدوها[٢٢]. ونتيجة لاستبطان المعتقدات حول ما هو مقدس وما هو مدنس، ما الذي يشكل فعلا إجراميا، أو ما الأفكار المعقولة يتم حماية نظام اجتماعي معين[٢٣]. وهو ما عبر عنه دوركيم بمفاهيم العقل الجمعي والنظام الخلقي.

إن تلك الأفكار "الوظيفية" لتذكرنا بمقولة ماركس الشهيرة أن الناس يصنعون التاريخ، ولكن من وراء ظهورهم، وبفكرة إيفان إليتش عن أن الناس يصنعون المؤسسات لخيرهم ورفاههم فإذا بها تتحول إلى أدوات لقهرهم وسلب حريتهم وفاعليتهم. وإن هذه الأفكار التأسيسية لتعبر بذلك عن وحدة وتراكمية العلم الاجتماعي، أيا كان صناعه ومروجوه. فتلك الأفكار الوظيفية تعد أفكاراً تأسيسية كان لابد عنها للانطلاقات النظرية لأنصار منظور الصراع. وهي حقيقة ستتأكد أكثر عندما نجد ماكس فيبر، عدو الماركسية الأول، يطور أفكاراً حول الثقافة والمجتمع أقرب لتصورات الماركسية منها إلى تصورات الوظيفية.

(٢) ثقافة المدرسة فاعل تحديث ثقافي:

في مقابل الرؤية السابقة التي لا تفصل القول في مسألة العلاقة بين ثقافة المدرسة والتحديث الثقافي ثمة رؤية أخرى، وظيفية أيضاً. تقطع بأن ثقافة المدرسة تمثل فاعل تحديث ثقافي مباشر. تتجلى تلك الرؤية لدى أنصار نظريات التحديث. الذين يؤكدون في مجملهم. وكما مر بنا في الفصلين الأول والثاني. على دور التعليم الكبير في التحول إلى الحداثة بكافة أشكالها وتفريعاتها. كما أن لهذه الرؤية أيضا أنصار، وإن كانوا قليلين، بين علماء اجتماع التربية.

إن التحديث والانتقال إلى الحداثة، سواء كعملية أو ناتج. هو في الأساس تحديث للإنسان وتحديث من أجل الإنسان. فإلى جانب كون الإنسان الغاية النهائية. أو هكذا يجب أن يكون. لعمليات التحديث، ففيه أيضاً تتجلى وتتجسد وتتبلور الحداثة. وعلى الأخص الثقافي منها. فمن أحد المنظورات يمكن النظر إلى الحداثة

على أنها ليست أكثر من تحديث الإنسان. والتعليم بلا شك يسهم في عملية التحديث بوجه عام، كما مر بنا تحت عنوان التعليم والحداثة، والأهم من ذلك أنه يسهم في تحديث الإنسان ليكون رأس حربة في عملية التحديث. إن التعليم "الحديث" يسهم في التحول الاجتماعي نحو الحداثة كحزمة، كما يسهم بالطبع في تحديث الإنسان والثقافة. وفيما حظيت الوظيفة التحديثية العامة للتعليم باهتمام كافة نظريات التحديث، للدرجة التي تجعل التعليم بالفعل عاملاً مشتركاً بين كل نظريات التحديث، فإن ثمة غموض يحيط بدور التعليم، وخاصة ثقافة المدرسة، في إحداث التحديث الثقافي.

إن التعليم هو الأهم من بين التأثيرات التي تجعل الإنسان، وبالتالي الثقافة، حداثياً. فالتعليم يؤدي بالناس إلى الخروج من التقليدية إلى الحداثة كما تبدا في الدراسة الإمبيريقية التي قام بها أليكس إنجلز في ست بلاد نامية. فالتعليم يصنع التوجهات الحداثية كالتوجه نحو الطبيعة ونحو الزمن والقدر والسياسة والنساء والخالق. وثقافة المدرسة أو المنهج الخفي من الفاعلات المدرسية الرئيسة في هذا الصدد. فـ"إذا كان الالتحاق بالمدرسة يحدث مثل هذه التغييرات الهائلة في هذه التوجهات الشخصية الأساسية، فلابد أن المدرسة تعلم قدراً أكبر بكثير مما هو ظاهر في المقررات المدرسية، من القراءة والكتابة والحساب وحتى الجغرافيا". إن المدرسة، من خلال ثقافتها، تعد بالفعل أساس تدريبي مهم لغرس القيم. فالمدرسة تعلم طرقاً لتوجيه الذات نحو الآخرين ولتهذيب الذات، الأمر الذي يمكن أن يكون له انعكاس مهم على أداء أدوارها، أي الذات، الناضجة في بنية المجتمع الحديث[٢٤].

"إن هذه التأثيرات للمدرسة تكمن، ليس بشكل أساسي، في نشاط منهاجها التعليمي الرسمي الواضح الواعي لذاته، بل إنها، بالأحرى، متأصلة في المدرسة كمنظمة. لا تنتج التأثيرات التحديثية من المنهج الدراسي المدرسي، بل بالأحرى من برنامجها غير الرسمي، الضمني وغالباً غير الواعي من أجل التعامل مع ودائعها

الشابة. وتصبح كل خواص المنظمة العقلانية مثل المحرض الكامن، أو كما أفضل أن أعبر عنه، مثل معلم صامت غير ملاحظ، وهو أكثر ما يكون وضوحاً عندما نضع في اعتبارنا دور التجربة المهنية في صياغة الإنسان الحديث". فـ "المدرسة هي الأرضية الأكثر فعالية للتدريب من أجل تحديث الفرد"(٢٥).

تلك الرؤية التحديثية المتفائلة لثقافة المدرسة كان لها أنصار بين علماء اجتماع التربية، ومنهم روبرت دريبن Robert Dreeben. ففي بحثه للعادات الاجتماعية في مدارس أمريكا الشمالية و"المغزى الثقافي للعناصر الرتيبة للوجود الإنساني" وإزاء السؤال ماذا يتعلم التلاميذ في المدارس؟ قرر دريبن أن الطلاب يتعلمون "تكوين علاقات اجتماعية عابرة وغمر هويتهم الشخصية في الثقافة وقبول شرعية المعاملة الفئوية categorical، وهو ما يمكنهم من الحفاظ على الدولة الديمقراطية". وقد أوضح دريبن أن الأطفال الصغار يتعلمون نبذ أشكال التقييم المشخصنة (أو الخصوصية)، فيما يُدفعون إلى استدماج أشكال سلوك وإنجاز عمومية تقوم على معارف مقننة. ورغم معاملة الأطفال معاملة موحدة إلا أنهم يتعلمون أن بإمكانهم كسب مكانة مرتفعة عن طريق العمل المستقل والتنافس مع الزملاء. ويقوم المعلمون بتطبيع الأطفال ضمناً على رؤية فائدة هذا الاعتقاد العلماني في العمل الجاد والإنجاز الفردي. ويخرج دريبن من ذلك بأن هذه الثقافة تسهم بالفعل في إكساب التلاميذ الثقافة التي تمكنهم من التعايش والمنافسة في المجتمع الحديث(٢٦)، أي التحديث الثقافي.

لكن ذلك الذي ينسبه منظرو التحديث وبعض علماء الاجتماع لثقافة المدرسة من دور في التحديث الثقافي لا يعدو دورها السابق عند دوركيم وبارسونز في الضبط والتطبيع والمجانسة الثقافية. لكنه في حالتنا تلك ضبط وتطبيع ومجانسة تجري في مجتمع حديث وبالتالي تسير في اتجاه التحديث. وفي كلمة واحدة - سنعود في الفصل الأخير لتفصيلها- نقول إن ثقافة المدرسة تسهم بالفعل

في التحديث الثقافي فقط إذا كانت الحداثة الثقافية مترسخة في المجتمع الأكبر. وفي هذه الحالة لا تكون ثقافة المدرسة فحسب بل ثقافات كل المؤسسات والنظم الاجتماعية الأخرى، كالمصنع مثلاً، تدفع في اتجاه التحديث الثقافي. وفي مقابل ذلك فإذا كانت الحداثة الثقافية تُحارب في المجتمع فسوف تحارب بالمثل في كافة النظم الاجتماعية الفرعية في هذا المجتمع، وعلى رأسها المدرسة. وحتى لا نكون كمن يدور في حلقة مفرغة فإننا نرى أن توجهات وأيديولوجيا النخبة السياسية والاقتصادية الحاكمة تكون هي الأصل والمنشأ في كل ذلك. وهو ما يمكن أن نجمله على غرار مقولة الماركسيين والنقديين عموماً بأن رأس المال الاقتصادي يولد كافة أنواع رأس المال الأخرى الثقافية والاجتماعية والاقتصادية بالطبع، أو اختصاراً بأن المال يولد مالاً. في القول بأن الحداثة السياسية تولد حداثة وتحديثاً في كل مؤسسات ونظم المجتمع وفي مختلف جوانب الحياة الاجتماعية.

(٣) ثقافة المدرسة انعكاس للثقافة المحيطة:

وإلى جانب هاتين الرؤيتين لثقافة المدرسة وعلاقتها بالتحديث الثقافي، فإن غالبية ما ورد في الفصل السابق حول مفهوم ثقافة المدرسة يحسب على الاتجاه الوظيفي. فكما ورد من قبل فإن مفهوم ثقافة المدرسة هو المقابل "الوظيفي" لمفهوم المنهج الخفي "الصراعي" أو "النقدي". معنى ذلك أن كثير مما مر بنا في الفصل السابق حول مختلف جوانب ثقافة المدرسة يحسب على الاتجاه الوظيفي، وإن كنا نظن أن كثيراً من الباحثين الذين يحسبون على الوظيفية لا يصدرون في كل أفكارهم من مقولات الوظيفية الأساسية. كل ما هنالك أن من لا يمكن اعتباره ماركسياً أو نقدياً يصنف تلقائياً على أنه وظيفي، حتى وإن كانت رؤيته لا تمت للوظيفية بصلة، بل ولا تتجاوز أسوار المدرسة كما في بعض ما مر بنا في الفصل السابق.

وحتى لا نكرر ما ورد في الفصل السابق نقول أن هناك من ينظرون إلى

ثقافة المدرسة على أنها حاصل جمع لثقافات التلاميذ والمعلمين وغيرهم من مرتادي المدرسة وخاصة أولياء الأمور. وإذا كان معظم هؤلاء يأتون في الغالب من المجتمع المحلي الذي تخدمه المدرسة فإن ثقافة المدرسة في هذه الحالة تكون جزءاً من ثقافة المجتمع المحلي وانعكاساً لها.

ويوجز عبد الله عبد الرحمن أهم أفكار منظري الوظيفية حول ثقافة المدرسة في(٢٧):

- تمارس ثقافة المدرسة نفوذاً كبيراً على التلاميذ وتشكل أفكارهم وتصوراتهم الفكرية والثقافية والعلمية.
- من النادر أن تتكون ثقافة المدرسة من مجموعة من القيم والمعايير التي يتفق عليها بصورة كلية كل من التلاميذ والمعلمين. فلكل طبقة معاييرها التي تتحدد وفقاً لمبدأ تقسيم العمل بالمدرسة.
- تعكس ثقافات المدارس طبيعة المجتمع الذي توجد فيه أو المؤسسات التعليمية أو السياسية أو الدينية التي تلعب دوراً أساسياً في صنع القرار للعملية السياسية والتعليمية.
- تتحدد ثقافة المدرسة بصورة عامة في إطار الثقافة الكبرى التي توجد في المجتمع والتي تشارك بصورة أساسية في تشكيل قيمه ومعاييره المختلفة.
- المدارس تنظيمات لنقل الثقافة للأجيال القادمة كما تشكل كل من قيم واحتياجات الطبقات العاملة فيها ونوعية الحياة الاجتماعية للتلاميذ.
- تتكون ثقافات المدارس من مجموعة من الرموز الثقافية المختلفة والتي تلعب أدواراً مهمة في تشكيل السلوك الفردي للتلاميذ وخلق نوع من الثقافات الفرعية للجماعات غير الرسمية بالمدارس.

- تختلف المدارس فيما بينها حسب نوعية خصوصيتها الثقافية كما تتمايز المدارس من ناحية تطبيقها للقواعد والمعايير والنظم وأنماط العلاقات والتفاعل الرسمي وغير الرسمي.
- تعد الأنشطة المدرسية نوعاً من الثقافة المدرسية التي تلعب دوراً مهماً في تنفيذ الأهداف العامة للمدرسة خاصة اكتساب المهارات وفرض أساليب جديدة للتعلم كما تؤدي إلى خلق روح التضامن والمنافسة بين التلاميذ وتؤدي إلى تحديث وتطوير المناهج الدراسية بما يتلاءم مع الكفاءات.

إن تلك الأفكار حول ثقافة المدرسة تذكرنا بما مر بنا في الفصل السابق أكثر مما تذكرنا بدوركيم أو بارسونز أو حتى نظريات التحديث. ونحن لذلك نقصرها على هذا الرافدّ من الوظيفية الذي يتعامل مع ثقافة المدرسة وكأنها عالم قائم بذاته لا يتأثر إلا بالمجتمع المحلي على أبعد الفروض.

ثانيا منظورات الصراع: ثقافة المدرسة تعيد إنتاج ثقافة المجتمع:

تفترض نظرية الصراع conflict theory أن التوتر في المجتمع تخلقه المصالح المتنافسة للأفراد والجماعات. فجماعات المجتمع المتنافسة، خاصة من يملكون ومن لا يملكون، تكون في حالة توتر مستمرة، وهو ما يقود إلى إمكانية الصراع. فمن يملكون يسيطرون على القوة والثروة والسلع المادية والمزايا والتأثير، في الوقت الذي يمثل فيه من لا يملكون تحدياً مستمراً لهم، لأنهم يسعون إلى نصيب أكبر من ثروة المجتمع. هذا الصراع على القوة يساعد على تحديد بناء وعمل (وظيفة) المنظمات والهرمية التي تنشأ كنتيجة لعلاقات القوة[٢٨].

إن ما يوصف بنظرية الصراع ليس في الحقيقة نظرية واحدة، بل نظريات كثيرة، وهذا ما دعا إلى عنونة هذا الجزء بـ "منظورات الصراع". فهذه المنظورات وإن كانت تشترك في خطوط عامة، مثل الاستناد إلى مقولة الصراع الماركسية

في مقابل مقولة التوافق أو الإجماع الوظيفية، إلا أنها تختلف كثيراً في الأدوار والوظائف التي تنسبها إلى نظم مثل الدولة أو المدرسة أو البنية التحتية في مقابل البنية الفوقية، كما سيتضح فيما يلي.

(١) الدولة والتعليم في الماركسية

إذا كان من الممكن رد الاختلاف بين الوظيفية البنائية وكافة أطياف منظور الصراع، فضلاً عن اتخاذ الصراع واختلاف المصالح بديلاً عن الإجماع والتوافق، إلى أصل واحد، فإن هذا الأصل يكمن في رؤية منظري الصراع للدولة. فالوظيفيون وإن لم يطوروا نظرية في الدولة بنفس قوة وتفصيل منظري الصراع، إلا أنهم في كل تنظيراتهم للمجتمع والنظم الاجتماعية، بما في ذلك التعليم، ينطلقون من مسلمة الدولة باعتبارها ذلك حكماً محايداً. وهذا الحكم المحايد يسهر على توزيع الموارد بشكل عادل وضمان تكافؤ الفرص بين الأفراد والجماعات وضمان التنافس النزيه وإعمال مبدأ الجدارة والاستحقاق الذي بمقتضاه يأخذ كل فرد من موارد المجتمع ومن السلع والخدمات ما يستحقه بناء على ما يظهره من جهد ومن مواهب.

إن نقطة الانطلاق في تحليل ماركس للدولة، والتي تعد الأساس الفكري لكل منظورات الصراع فيما بعد ماركس، تكمن في تأكيده المبكر على أنه ليس ثمة شيء من قبيل الدولة "المحايدة" أو المستقلة. وأن فكرة التعارض أو التمايز بين المصالح العامة والمصالح الخاصة لم تكن سوى وهم روجته الدولة الحديثة، ليس له أساس في الواقع. إن الدولة يمكن أن تظهر مستقلة، وتقف فوق المصالح الخاصة، وتعامل كل الذوات على أنها متساوية أمام القانون. لكن في الواقع هذه الحيادية ليست إلا قناعاً لإعادة إنتاج أوجه اللامساواة الاجتماعية الكبيرة التي تؤكد عليها الدولة من خلال حماية الملكية الخاصة. وفي نقده لفلسفة هيجل عن القانون فند ماركس مثالية تصور هيجل عن الدولة واستبعد الفكرة المجوفة عن انفصال الدولة عن

المجتمع المدني. صحيح أن ماركس يتفق مع هيجل على وجود حيزين متمايزين تحليلياً في المجتمع الحديث: حيز sphere الدولة وحيز المجتمع المدني، وهو حيز الأنانية والمصلحة الخاصة، لكنه مع ذلك ينكر أن يكون هذا الفصل أكثر من مجرد تمييز شكلي، ويؤكد على أن الدولة الرأسمالية لا يمكن أن تتجاوز "حرب الكل ضد الكل" من أجل تأمين "المصلحة المشتركة"(٢٩).

ينطلق ماركس من التمييز بين البنية التحتية التي تتألف من قوى وأدوات وعلاقات الإنتاج، والبنية الفوقية التي تتألف من كل ما عدا ذلك من نظم المجتمع من التنظيم السياسي والتكوين الطبقي والثقافة والتعليم وما إلى ذلك. والبنية التحتية هي التي تقرر شكل ومحتوى البنية الفوقية بمختلف أنواعها. ذلك أن الأسلوب الذي ينتج الناس به احتياجاتهم المادية، أي "نمط الإنتاج"، هو الذي يفرض على الناس علاقات معينة تنظم عملية الإنتاج تلك والتصرف في عائد الإنتاج، ويحدد أشكال التنظيم الإداري والحقوقي. وهو الذي يعطي للوجدان موضوعه واتجاهه(٣٠). فعلاقات الإنتاج هي التي تعطي تكويناً اجتماعياً ما طابعه العام. وتحدد نمط الإنتاج فيه. وتحدد محتواه الثقافي: الآراء والأفكار والقيم السائدة والمؤسسات والتنظيمات التي تقوم على أساس هذه الآراء والأفكار والقيم(٣١).

فماركس يرى أن علاقات وقوى الإنتاج، أي العلاقات الاقتصادية، تحدد كيف يفكر الناس وتؤثر في الأيديولوجيات وأنواع السلوك السائدة. فـ "الناس في الإنتاج الاجتماعي لحياتهم يدخلون في علاقات محددة لا يمكن التخلص منها. كما أنها مستقلة عن إرادتهم"، وتلك العلاقات تفسر وظيفياً كثيراً من السلوك والمعتقدات الفردية(٣٢). معنى ذلك أن قوى الإنتاج (أدوات الإنتاج) تفسر علاقات الإنتاج (توزيع القوة الاقتصادية)، وأن علاقات القوة الاقتصادية تفسر البنية الفوقية (القانونية والحكومية والأيديولوجية).

وبناء على هذا التحليل لمفهوم الدولة لا ترى الماركسية أي دور للتعليم في التحديث الثقافي. فإذا كانت الحداثة الثقافية تقوم في الأساس على الحرية بكافة أشكالها والتحرر من كافة القيود -غير العقلانية على الأقل- وتأكيد الاستقلالية الفردية وتعزيز الفاعلية الفردية والمشاركة السياسية والاجتماعية، فإن ذلك لا يمكن أن يتحقق في مجتمع ينقسم إلى ملاك ولا ملاك والصراع بينهم على أشده على توزيع الموارد وعوائد الإنتاج. فضلاً عن أن تلك البنية الاقتصادية القائمة على القهر والاستغلال، ووفقاً للتأثير الخطي المباشر من البنية التحتية إلى الفوقية، من شأنها أن تسيد ثقافة الاستلاب والخضوع والانزواء، وتلك الثقافة بالطبع نقيض ثقافة الحداثة أو الحداثة الثقافية.

لكن الماركسية لم تعدم من ينتقدونها. وقد تركز هذا النقد على ما سمي "الحتمية الاقتصادية" الكامنة فيها، وذلك التأثير الخطي المباشر من البنية التحتية في اتجاه البنية الفوقية. فالماركسية بذلك تنزع الفاعلية من كل ما عدا البنية الاقتصادية وتجعل التنظيم السياسي والنظام التعليمي والثقافة وغيرها من مكونات البنية الفوقية مجرد صورة كربونية من البنية التحتية. كما أنها بذلك تنزع عن الأفراد أية قدرة على الفاعلية المستقلة. لكن ذلك يمكن الرد عليه بقول ماركس الشهير بأن الناس يصنعون التاريخ ولكن من وراء ظهورهم، وهو ما يؤكد الفاعلية الفردية والجماهيرية، لكن المضلَلة والمستغَلة. وعلى كل فقد أنتجت هذه الانتقادات تيارات جديدة داخل الماركسية، كان أبرزها تجديد المفكر الماركسي أنطونيو جرامشي لما سمي بالماركسية الجديدة التي تضع في الاعتبار العلاقة الجدلية بين البنية الفوقية والتحية، ومنها أيضاً المنظور الفيبري الذي وإن حاول هدم المادية الماركسية بتأكيده على أهمية الفكر في مقابل المادة إلا أنه مع ذلك يتفق مع الماركسية في الكثير، ومنها كذلك الماركسية البنائية عند ألتوسير وبورديو وبولز وجينتز، ومنها الاتجاه النقدي في التربية والاجتماع.

(٢) الدولة مربي طبقي: الماركسية المحدثة عند أنطونيو جرامشي:

ذهب الماركسي الإيطالي أنطونيو جرامشي إلى أن ملكية وسائل الإنتاج لا تكفي وحدها لضمان حكم الطبقة. بل يجب أيضاً على الطبقة الحاكمة أن تعمل من أجل "الهيمنة" hegemony وهو مفهوم رئيس يشير إلى التسييد الثقافي للأفكار المهيمنة. ورؤية جرامشي للمجتمع تؤكد على أهمية الأفكار، إلى جانب الاقتصاد. والهيمنة بذلك تكون بمثابة نوع من التكييف الطبقي. فالطبقة الحاكمة لا بد وأن تكسب دعم أعضاء المجتمع الآخرين. وفي مقابل تمييز ماركس بين الحيزين العام والخاص -المجتمع السياسي في مقابل المجتمع المدني- وتوزيع الأدوار التقليدي بينهما في الماركسية، أكد جرامشي بقوة على المؤسسات المدنية والممارسات الثقافية كميادين للفعل والتدخل السياسي. وهذا يتضمن فكرة واسعة عن الدولة والقوة السياسية والسلطة على أنها تقع في الممارسات والأفكار اليومية. فالهيمنة تتحقق عن طريق التفاوض المستمر ولا بد من العمل المتواصل من أجلها(٣٣).

ولعل افتراق جرامشي عن ماركس مرده تعريف الأول للدولة على أنها "المركب الكلي من الأنشطة العملية والنظرية التي من خلالها تبرر الطبقة الحاكمة هيمنتها dominance وتحافظ عليها وتنجح في كسب الموافقة النشطة لأولئك الذين تحكمهم". فالدولة الحديثة عند جرامشي يجب فهمها من حيث الطرق التي من خلالها تمارس القوة في تكوينات اجتماعية معقدة. فقوة الطبقة المهيمنة أو التحالف الطبقي الذي يشكل "الكتلة التاريخية" يمكن فهمها فقط من خلال الهيمنة. وللدولة بذلك طبيعة مزدوجة يشبهها جرامشي بالطبيعة المزدوجة لقنطور ميكيافيللي، وهو كائن نصف إنسان نصف حيوان. فالدولة تتضمن القوة والرضا، والعنف والحضارة، واللحظة الفردية واللحظة العمومية. والهيمنة تمثل شكلاً من القوة الطبقية التي تتم ليس فقط عن طريق الوسائل القمعية، ولكن أيضاً عن طريق كسب الرضا أو الموافقة في المجتمع(٣٤).

فالدولة تتضمن إلى جانب جهاز الحكومة التشريعي والتنفيذي وآلية الجيش والشرطة القمعية الأعضاء النظرية أو الأخلاقية مثل المحاكم والمدارس والكنيسة التي ينشط فيها مفكرو الدولة في دعم رؤى معينة للعالم وأيديولوجيات معينة ينظم من خلالها المجتمع المدني ويذعن لطموحات الطبقة الحاكمة. وقوة الدولة ليست فقط في الجهاز المركزي ذاته بل إنها تكون متجذرة أيضاً في المجتمع المدني في كل ما يسمى المنظمات الخاصة الساعية إلى التأثير والتشكيل والقولبة. وهنا يبرز دور التعليم، بمكوناته الظاهرة والكامنة وأجزائه المادية والثقافية، ليس فقط في إعادة إنتاج الثقافة، وإنما قبل ذلك إنتاج الثقافة على النحو الذي تريده الطبقة الحاكمة. ذلك أن الدولة من خلال التعليم تمارس دوراً مركزياً في إنتاج الأيديولوجيا.

حقيقة يجب النظر إلى الدولة على أنها "مربي" educator بقدر ما تميل إلى أن تخلق نوعا أو مستوى جديد من الحضارة. فالدولة فضلاً عن كونها منظم وبادئ في مجال الإنتاج، فإنها أيضاً مربي في الحيز الأيديولوجي، والعلاقة بين الاثنين علاقة تحديد متبادل. والتعليم بذلك يلعب دوراً مركزياً في الهيمنة الثقافية باعتباره أحد أدوات أو أجهزة الدولة الأيديولوجية. فعملية كسب الرضا وتحويل وعي الناس ليطابق الشروط الحديثة للإنتاج هو بالفعل عملية تربية، والمدارس بالتالي أداة مهمة في عملية تكوين الدولة. وإذا كان واحد من أهم وظائف الدولة هو رفع الجماهير إلى مستوى ثقافي وأخلاقي معين فإن أهم مؤسستين لها في ذلك هي المحاكم والمدارس: "المدرسة كوظيفة تعليمية إيجابية والمحاكم كوظيفة تعليمية قمعية وسلبية"(٣٥). إن المدارس مواقع تتدخل فيها الدولة وتحاول من خلالها إنجاز وظائفها، التي لا تنفصل عن أهداف ومصالح الطبقة الحاكمة.

وهنا يكمن التجديد في ماركسية جرامشي، حيث العلاقة الجدلية والتحديد المتبادل بين البنيتين التحتية والفوقية، ولكن أيضاً بما يخدم مصالح الطبقة الحاكمة.

وجرامشي بذلك سد فجوة في النظرية الماركسية كانت موضع نقد لاذع. وعموماً يمكن إيجاز مقولات الماركسية بالتجديد الجرامشي في:

١- قوى الإنتاج (أدوات الإنتاج: الأدوات والآلات والمواد الخام)، والعمل (المهارات والمعرفة التقنية وما شابه) تفسر علاقات الإنتاج (توزيع القوة الاقتصادية).

٢- علاقات القوة الاقتصادية تفسر البنية الفوقية: القانونية والحكومية والأيديولوجية.

٣- البنية الاقتصادية (علاقات الإنتاج) في المجتمع تدفع نمو قواه الإنتاجية.

٤- البنية الفوقية في المجتمع تعمل على استقرار بنيته الاقتصادية(٣٦).

وقبل أن نترك جرامشي يمكن أن نجمل نظرات الماركسية حتى جرامشي حول وظيفة التعليم الثقافية في: (١) الثقافة والوعي وأفكار ورؤى العالم والقيم والمعتقدات تكون في الأصل انعكاس للبنية التحتية الاقتصادية، (٢)، تعد المدارس أحد مكونات الجهاز الأيديولوجي الذي تستخدمه الدولة، إلى جانب جهاز القمع السافر، في إنتاج الثقافة والوعي على النحو الذي تريده الطبقة الحاكمة ويحقق مصالحها، (٣) ومن التخصيص السابق لعمل النظام التعليمي يمكن القطع بأن وظيفة المدرسة هي تضليل وتزييف وعي الجماهير المحكومة، بما يكرس الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الظالمة. وإذا كنا لم نجد لماركس وجرامشي تمييزاً، على حد علم الباحث، بين مكونات وأجزاء المدرسة، بما يمكن من تخصيص دور لثقافة المدرسة، ولم نجد لهما كلاماً صريحاً حول ثقافة المدرسة أو المنهج الخفي أو غيرها من المفاهيم التي تبلورت في مرحلة متأخرة، فإننا بنظر المتخصص التربوي القادر على التمييز بين النظم الفرعية داخل المدرسة نرى أن هذه الوظائف الثقافية للمدرسة تتم في المقام الأول من خلال ثقافة المدرسة

وما يهيمن عليها من تصورات ورؤى للعالم. ومعنى ذلك أن ثقافة المدرسة هاهنا تكون مناقضة تماماً للحداثة الثقافية، أو تطبع التلاميذ في اتجاه مضاد تماماً لاتجاه التحديث الثقافي.

(٣) ثقافة المدرسة أداة للفرز الطبقي: ماكس فيبر:

إن ماكس فيبر، وإن لم يُفرد له مكان خاص به في أدبيات علم الاجتماع إلى جانب كل من الوظيفية والماركسية، فإنه غالباً ما يحسب على الوظيفية، أو يؤخذ على الأقل على أنه أقرب للوظيفية منه إلى الماركسية. وهو ما يطرح السؤال: لماذا نورد الرجل ضمن منظورات الصراع وليس ضمن المنظور الوظيفي؟

إن أصل المباعدة بين فيبر والماركسية ناشئ من حقيقة أن مشروع فيبر الفكري كله جاء رداً على فكر ماركس ومحاولة منه لنقض مقولات الأخير، خاصة الحتمية الاقتصادية. ففي مقابل تشديد ماركس على أن الترتيبات الاقتصادية تحدد الأيديولوجيا والأفكار وكل الأشياء الأخرى تقريباً، جاءت كتابات ماكس فيبر لتقول أن بإمكان أفكار الناس أن تقود إلى تنمية اقتصادية وإلى تغيير في البنية الاقتصادية. وهي الفكرة التي استمدها فيبر من تفسيره لظهور الرأسمالية واقترانها بالمذهب البروتستانتي، أو ربما أراد بها تبرير هذا الاقتران الذي لا يقبله كثيرون غيره. فالانتقال من المجتمع التقليدي إلى المجتمع الحديث بإجراءاته العقلانية وموضوعيته يرجع عند فيبر إلى الأفكار والقيم ورؤية العالم التي رافقت ظهور البروتستانتية. ففي رده على ماركس وإنجلز كتب فيبر مخطوطته "الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية" ليقول أن التغيير في المجتمعات يستلزم أكثر من مجرد العلاقات الاقتصادية، وليقرر أن الأفكار الدينية كانت الحاسمة في تحول أوربا. ذلك أن البروتستانتية تقوم على أن ينذر المرء حياته لمهنة ما طاعة للإرادة الإلهية، وتعتبر العمل الجاد فضيلة الكسل والخمول إثم وتكديس الثروة غير المنتجة

حجب للنعمة الإلهية، وتثني على حياة الزهد والتقشف، وتعتبر استثمار رأس المال من مظاهر حسن التصرف في النعمة الإلهية[٣٧]. وتلك الأخلاقيات كانت الأساس الذي قامت عليه الروح الرأسمالية.

ورغم هذا النزوع الفكروي في تفسير التحول نحو الرأسمالية، التي هي الحداثة، نجد فيبر أقرب إلى الماركسية منه إلى الوظيفية عند تحليل عمليات ومخرجات المدرسة. كان من رأي فيبر أن المجتمع الواحد يتكون من عدد من الجماعات أطلق عليها "جماعات المكانة"، وهي عبارة عن شرائح اجتماعية عديدة يتسم كل منها بنموذج حياة خاص ورؤية متميزة ومتبلورة للعالم، وأن هذه الجماعات هي "منبع الأفكار الأخلاقية التي تشكل السلوك ورؤية العالم لدى الأفراد المنتسبين إليها". ومن خلال هذه الفكرة تذهب جين بالانتين إلى أن فيبر يمثل مساراً خاصاً من نظرية الصراع. فـ"العمل الرئيس للمدارس هو تعليم 'ثقافات مكانات' معينة داخل وخارج المدارس". فعلاقات القوة والمصالح المتعارضة للأفراد والجماعات في المجتمع تؤثر على النظم التعليمية. ففي المدرسة يوجد "أصحاب المكان" insiders الذين تعزز المدرسة ثقافات جماعات المكانة status cultures التي ينتمون إليها، وإلى جانب هؤلاء يوجد "الدخلاء" outsiders الذين يواجهون عوائق جمة. هذه الجماعات تختلف في الملكية وفي المكانة الثقافية كالجماعات الإثنية وفي القوة المستمدة من المواقع في الحكومة أو المنظمات الأخرى. والتعليم يستخدم في بلوغ هذه الغايات[٣٨].

معنى ذلك أن للتعليم من منظور فيبر عدداً من الوظائف يقوم على خدمتها: (١) الفرز الطبقي، (٢) التطبيع وبث ثقافات معينة تعمل على تجميد الأوضاع الاجتماعية-الاقتصادية، (٣) الإعداد للوظيفة ودعم البيروقراطية. وفي النهاية ليس التعليم سوى انعكاس للثقافة.

الوظيفة الأولى للتعليم عند فيبر هي الفرز الطبقي. والفرز لا يقوم على الجدارة أو الإنجاز أو غير ذلك من المعايير، وإنما فقط على المكانة الاجتماعية السابقة على الالتحاق بالمؤسسة التعليمية. وهنا يكون دور هذه المؤسسة هو مجرد شرعنة الهرمية القائمة بالفعل بين جماعات المكانة القائمة في المجتمع. وقد ساعدت البيروقراطية في ذلك. ففي مقاله الشهير حول البيروقراطية، قرر فيبر أن البيروقراطية أبرزت أهمية إعداد الفنيين والموظفين المدربين، وهو ما أدى بدوره إلى تأكيد ضرورة الامتحانات المتخصصة، وما يترتب عليها من منح للشهادات المدرسية والجامعية. قال فيبر أن "السحر العمومي لمنح شهادات تعليمية في كل المجالات أدى إلى تكوين طبقة ذات امتيازات في المكاتب". وبشكل واضح لا لبس فيه أشار إلى المغزى الطبقي لتلك التطورات قائلاً: "عندما تسمع من كل جانب عن الطلب من أجل إدخال مناهج منتظمة وامتحانات خاصة، فإن السبب وراء ذلك ليس بحال من الأحوال ظمأ للتعليم استيقظ فجأة، وإنما رغبة في تقييد إعطاء تلك المواقع واحتكارها من جانب أصحاب الشهادات التعليمية"(٣٩).

ومن المنظور الفيبري نفسه، وفي نقد صريح للوظيفية، دفع راندال كولنز بأن محتوى التعليم الحديث ليس عملياً إلى درجة كبيرة، وأن التحصيل التعليمي لا يرتبط بقوة بالأداء في العمل. وفي ذلك كتب كولينز أن معظم المهارات المهنية يتم تعلمها في العمل، وأن "نظرة دقيقة على الأدلة توضح أن التمدرس لا يقدم مهارات تقنية محددة كما يجادل الوظيفيون ... وأن الأنماط التاريخية للتطور التعليمي نتجت عن عوامل أخرى غير التعقد المتزايد للأساليب الصناعية". فالتوسع التعليمي الأمريكي، في رأي كولينز، لم يكن يعبر عن المتطلبات التكنولوجية المتزايدة للاقتصاد، بقدر ما كان يعبر عن تنافس "جماعات المكانة" على الثروة والقوة والهيبة. فالمدارس تعمل على تدعيم ثقافات مكانة معينة داخل الفصل وخارجه. وفي هذا الإطار لا تكون عملية نقل المعرفة التكنولوجية مهمة أساسية

للمدارس، وإنما مهمتها الأساسية هي التنشئة وغرس أفكار ومبادئ وأنماط سلوك وقيم وأساليب معينة تتفق مع ما تتطلبه الرأسمالية(٤٠).

معنى ذلك أن هدف التعليم الرئيس يتمثل في كونه فاعل تمييز differentiating agency(٤١). وإلى جانب تلك الوظيفة الرئيسة حدد فيبر للتربية هدفين آخرين: الثقافة والمهنة البيروقراطية. تعمل التربية على خلق "إنسان الثقافة" من خلال تلقين الثقافة والإعداد لمهنة بيروقراطية. فمن ناحية الثقافة، وبما يتفق ووظيفة الفرز الطبقي، أكد فيبر على أن كل نسق للتربية يهدف إلى تلقين التلاميذ أسلوباً معيناً للحياة يلائم المكانة التي تشغلها جماعة معينة في بناء السيادة، بحيث يمكن بعد ذلك وضع هذه الأساليب على نقطة معينة على متصل الكاريزما-العقلانية(٤٢).

خلاصة القول أن وظيفة المدرسة، بثقافتها وجوانبها المادية، تكرس الثقافة القائمة خارج أسوارها بكل تفاوتاتها وانقساماتها. وذلك بالطبع دور يناقض دورها المفترض في التحديث الثقافي. ومما تجدر ملاحظته أن أفكار فيبر عن جماعات المكانة، وأن لكل جماعة ثقافة تميزها عن الجماعات الأخرى، وأن المدرسة تتبنى ثقافة الجماعة المهيمنة، بما يعطي هذه الجماعة ميزة نسبية على الجماعات الأخرى، وبما يعيد إنتاج التراتبيات الاجتماعية والبنية الطبقية القائمة في المجتمع، مما تجدر ملاحظته أن تلك الأفكار ستجد أرضاً خصبة لدى منظرين ماركسيين ونقديين كثيرين، إلى الدرجة التي تجلعه من المجددين الماركسيين، حتى وإن كان فيبر نفسه قد كرس أعماله لنقد الماركسية.

إن ذلك لا يتعارض بالطبع مع تأكيد فيبر في "رسالة العلم" على أن التطور العلمي، الذي هو الجزء الأكثر أهمية في عملية العقلنة، يتعزز عن طريق عمل المدرسة التعليمي القائم على نشر المعرفة والعلم. لكن فيبر يدرك جيداً أن تلك

العقلنة لا ترجع إلى زيادة المعرفة لدى الفرد الواحد، وإنما مردها معرفة والإيمان بأن المرء إذا رغب فإنه سيتعلم في أي وقت، وأنه لا توجد قوى غامضة، وإمكان السيطرة على كل شيء، والتحرر من السحر والقوى السحرية[٤٣]. وتلك الذهنية العلمية الرافضة للخرافة والقدرية والواثقة من السيطرة على الطبيعة كانت من محددات الحداثة الثقافية كما مر بنا في الفصل الأول. لكننا اليوم نعرف أن المعرفة في ذاتها وعلى إطلاقها لا تؤدي هذه الوظيفة. فالمعرفة يمكن أن تكون من أجل تحرير الإنسان أو من أجل تكبيله. فـ"المعرفة هامة للغاية، لكن فقط إذا استخدمت في تحويل المجتمع من حالة الجمود النسبي إلى حالة الدينامية والتقدم. فلا بد أن تكون هناك رغبة وتصميم على استخدام المعرفة في خدمة المجتمع"[٤٤].

وإلى جانب إمكانية أن تقود المعرفة إلى التحديث الثقافي من خلال خلق تلك العقلية، فإن فكرة فيبر المحورية عن البيروقراطية تعطي للمدرسة، خاصة ثقافتها، دوراً تحديثياً مقبولاً. فبنية المدرسة وآليات عملها هي نفسها إعمال لمبادئ الحداثة من حيث تقسيم العمل والمعرفة والعلم. فالمدرسة منظمة بيروقراطية أهم خصائصها: (١) تقسيم العمل واختيار العاملين وسياسات الترقية، (٢) هرمية إدارية تبدأ من الإدارة وحتى التلميذ، (٣) قواعد وإجراءات محددة، (٤) علاقات أدوار رسمية ومحايدة، (٥) العقلانية، (٦) المواقع التي يحتلها الأفراد في المنظمة تنتمي للمنظمة[٤٥]. وتلك الخصائص التنظيمية هي نفسها من منتجات الحداثة وصانعة لها في نفس الوقت. فهي وإن كانت تجسيداً وإعمالاً للحداثة فإنها في نفس الوقت كفيلة بتربية التلاميذ على تلك السمات وغرسها فيهم.

(٤) التعليم يعيد إنتاج الأيديولوجيا: لويس ألتوسير:

الدولة في الماركسية عموماً جهاز ليس محايداً بالمرة، وإنما أداة تستخدمها الطبقة الحاكمة في تحقيق مصالحها التي تتمثل في تأبيد الوضع الحالي القائم على

الاستغلال والتفاوت الصارخ في القوة والملكية. والدولة في ذلك لا تعتمد فحسب على جهاز القمع السافر من جيش وأمن وقضاء وسجون وخلافه، وإنما تعتمد قبل ذلك على تشكيل وعي المحكومين بما يدعم تأبيد الوضع القائم. وقد رأينا أن جرامشي ذهب إلى أن الدولة لا يمكن بحال من الأحوال أن تختزل في جهاز القمع السافر هذا، وأنها تتكون إلى جانب ذلك من الأنشطة العملية والنظرية التي من خلالها تبرر الطبقة الحاكمة وتحافظ على هيمنتها وتنجح في كسب الموافقة النشطة لأولئك الذين تحكمهم. وبذلك يكون للدولة، ومن أجل الحفاظ على مصالح الطبقة المهيمنة، يد تبطش وألسنة تشكل الوعي، قوة مادية وقوة معنوية.

طور ألتوسير هذه الفكرة قائلاً أن الدولة تضم إلى جانب جهاز القمع جهازاً أيديولوجياً يعاون الأول في تحقيق مهامه. وهذا الجهاز الأيديولوجي للدولة أو جهاز الإقناع يتألف من المؤسسات الدينية والتعليمية والقانونية والاتحادات التجارية والإعلام(٤٦).

يرى ألتوسير أن ضمان إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية للإنتاج في المجتمع الرأسمالي هو وظيفة الجهاز الأيديولوجي للدولة الذي يمثل البنية العليا للشرعية السياسية والعقائدية. فأيديولوجيا الطبقة الحاكمة لا تصير أيديولوجيا مسيطرة بطريقة عفوية أو حتى بفضل إحكام الطبقة الحاكمة قبضتها على زمام السلطة في الدولة ولا عن طريق استخدام جهاز العنف المباشر لفرض سلطة الدولة وإنما عن طريق الفكرة والمعتقد وعن طريق تلقين الأطفال منذ نعومة أظفارهم الأفكار وأصول السلوك وفقاً للأيديولوجيا المهيمنة وهكذا تحدد المدرسة مواقع التلاميذ كأفراد وفقاً لأدوارهم في البنية الطبقية للمجتمع(٤٧).

إن هدف الطبقة المسيطرة هو استمرار علاقات الإنتاج القائمة بما فيها من استغلال وظلم بين في توزيع العائد من الإنتاج. وهذا الهدف الاقتصادي يتطلب

التأثير في وعي وإدراك المحكومين ورؤاهم للعالم وتشكيلها بما يجعلهم يقبلون الأوضاع الظالمة والقاهرة ويتكيفون معها وكأنها من فعل الطبيعة أو من صنع الأقدار. فالأوضاع الاقتصادية الظالمة لا بد من إكسابها درجة من الشرعية في عيون المستغَلين حتى تبقى وتستمر. وهنا يبرز دور التربية في إعادة إنتاج الثقافة بما فيها من علاقات طبقية.

وعليه يقرر ألتوسير إن إعادة إنتاج قوة العمل لا يتطلب فحسب إعادة إنتاج المهارات اللازمة لعملية الإنتاج، بل يتطلب أيضاً إعادة إنتاج خضوع الطبقة الدنيا لأيديولوجية الطبقة الحاكمة وأنواع الاتجاهات والسلوك التي يتطلبها تقسيم العمل الرأسمالي. حيث يعمل الجهاز الأيديولوجي، والتعليم في القلب منه، على نقل أيديولوجية الطبقة الحاكمة وغرسها في عقول الأفراد(٤٨). فعندما يذهب ألتوسير إلى أن التعليم يقوم بإعادة إنتاج الأيديولوجيا فإنه لا يقصد بذلك أيديولوجيات نظم الحكم الكبيرة كالشيوعية أو الاشتراكية أو الليبرالية أو نظام الحزب الواحد أو التعددية الحزبية، وإنما يقصد إعادة إنتاج الثقافة بمعناها العام ورؤى العالم التي تحكم فعل وإدراك وشعور الناس. وذلك وإن كان لا يتطابق بالكامل مع الأيديولوجية بمعناها الواسع، إلا أنه ضروري لبقائها، وضروري قبل ذلك لاستمرار سيطرة الطبقة الحاكمة.

فالمقصود بالأيديولوجيا هنا هو الثقافة بمعناها العام أو القدرة على طبع الأفراد بطابع لا يسهل عليهم الفكاك منه. وهي بذلك قريبة الصلة من مفهوم الهيمنة الثقافية أو "الفكرة المستحوزة" الذي طوره مايكل آبل اعتماداً على إرث أنطونيو جرامشي. و"الفكرة المستحوزة" تملأ على الناس وعيهم حتى يصير العالم الذي يعيشونه ويتفاعلون معه ببناه التربوية والاقتصادية والاجتماعية هو العالم الوحيد الممكن والمتصور. والتعليم بذلك يعيد إنتاج الثقافة بما هي تلك الفكرة المستحوزة التي تحكم رؤية العالم لدى من يعيشون في هذا المجتمع أو ذاك. وهذه

الفكرة لا تكون في متناول الوعي بحيث يمكن مناقشتها والتعامل معها عقلانياً بغرض تثبيتها وتكريسها أو نبذها واستبعادها. وهي بذلك تكون الحائل دون تغيير المجتمعات أو على الأقل هي أشد الصعوبات التي تقف في طريق التغيير[٤٩].

في ضوء ذلك لا يمكن أن نتوقع للمدرسة، بمختلف مكوناتها المادية والثقافية ومختلف نظمها الفرعية، أي دور في التحديث الثقافي. إن الحداثة الثقافية، وكما مر بنا من قبل، تقوم في الأساس على العقلانية في إدارة الحياة العامة والخاصة، والفاعلية الفردية في مقابل المجتمع وبناه ونظمه التي يفترض فيها هي الأخرى أن تُعمِل العقلانية، ومشاركة الأفراد في كافة مناحي الحياة. وتقوم قبل ذلك على الحرية من كل القيود التي تتنافى مع العقل، بما في ذلك، بل وفي القلب من ذلك، قيود الاستغلال والتبعية للبشر. والتعليم بإسهامه في إعادة إنتاج الأيديولوجيا والعلاقات الطبقية القاهرة يكون في الواقع يسير في عكس اتجاه الحداثة الثقافية. لكن كيف يقوم التعليم بهذا الدور؟ هذا ما أجاب عنه بولز وجينتز في دراستهما "التمدرس في أمريكا الرأسمالية" (١٩٧٦).

(٥) التناظر بين بنية المدرسة ومكان العمل: بولز وجينتز:

مثل ألتوسير يدفع صامويل بولز وهربرت جنتز بأن الوظيفة الأساسية للتعليم في المجتمع الرأسمالي هي إعادة إنتاج قوة العمل من خلال تكوين نمط الشخصية وغرس الاتجاهات والتصورات ووجهات النظر التي تعمل على تكييف الأفراد مع أوضاعهم الطبقية. فمن أجل الحفاظ على استمرار واستقرار النظام الاقتصادي لا بد أن يكون وعي الناس في الشرائح والطبقات الاجتماعية المختلفة مستقاً مع العلاقات الاجتماعية التي يحددها شكل الإنتاج. وبمعنى آخر، فإن دوام البنية الطبقية يستلزم أن يعاد التقسيم الهرمي للعمل في وعي الناس. والنظام التعليمي أحد آليات عملية إعادة الإنتاج تلك[٥٠].

طور بولز وجنتز نظرية التناظر correspondence التي تقوم على العقيدة الوجودية الأساسية في الماركسية، وهي أن القاعدة الاقتصادية تحدد التكوينات الاجتماعية. وباستخدام هذا المنظور الوجودي للطبيعة الاجتماعية دفع بولز وجنتز بأن النظم التعليمية تكون متماثلة مع أو مناظرة homologous لمكان العمل. ولشرح نظرية التناظر في التعليم دفع بولز وجينتز، بناءً على أدلة إمبيريقية، بأن الممارسات والأيديولوجيات السائدة في المدارس الأمريكية تعيد إنتاج التقسيم الاجتماعي للعمل الذي يحدثه الاقتصاد الرأسمالي الأمريكي. إن مبدأ التناظر يفسر كيف تعد وظيفة التمدرس التطبيعية الأفراد لقبول أدوارهم في البنية الهرمية لمكان العمل، وكيف يتحقق نقل الطبقة الاجتماعية والمزايا الاقتصادية بين الأجيال من خلال الفرص التعليمية غير المتكافئة، وكيف أن التطور التاريخي للمدارس ينشأ من الصراع والتناقضات الملازمة لتحول العمل، وليس من المثل الديمقراطية التربوية والاجتماعية(٥١).

إن وظيفة المدرسة هنا تفهم في علاقتها بمواقع العمل واحتياجات الاقتصاد، ولكن ليس من منظور رأس المال البشري. فدورها ليس التزويد بالمهارات العملية والمعرفية التي تؤدي حتماً إلى تحسين الأداء ورفع الإنتاج والدخل، بقدر ما يكمن هذا الدور في تزييف الوعي وتغريب الإنسان وتشكيل شخصيته بما يتناسب ويتلاءم مع سوق العمل البيروقراطي السلطوي وبما يخضعه للقهر والاستغلال بلا مقاومة. وهي الوظيفة التي تؤديها المدرسة من خلال بنية التنظيم الاجتماعي، أكثر منه من خلال التدريس الصريح. فتنظيم المدرسة يناظر تنظيم المصنع والشركة وحقول الإنتاج الذي يقوم على الكبت والقهر غير المعلن والاستغلال(٥٢).

من ذلك تتضح حقيقة أن بولز وجنتز ورغم أنهما ينطلقان من أوسع مقولات الماركسية -التناظر بين البنية التحية الاقتصادية والبنية الفوقية الاجتماعية بكافة أشكالها والقول بأن قوى وعلاقات الإنتاج تحدد كل ما عداها من ثقافة ووعي

وخلافه- إلا أن نظريتهما يمكن اعتبارها بامتياز نظرية صريحة في ثقافة المدرسة، أو على الأقل أقرب التنظيرات الماركسية وأوثقها صلة بثقافة المدرسة. فنظرية التناظر تصف بنية نظام وثقافة المدرسة وتردها إلى بنية علاقات الإنتاج في الرأسمالية الغربية. بمعنى أنهما ينظران إلى ثقافة المدرسة على أنها مجرد انعكاس لبنية ونظام علاقات الإنتاج الرأسمالية بما فيها من تراتبية وعلاقات هرمية. ووظيفة ثقافة المدرسة هنا تكون إعادة إنتاج علاقات العمل. وهنا أيضاً تتضح العلاقة الجدلية بين بنية النظام التعليمي وبنية النظام الاقتصادي. فبنية النظام الاقتصادي هي التي تقرر بنية النظام التعليمي، فيما تقوم هذه الأخيرة بتكريس وإعادة إنتاج الأولى من خلال ما تمارسه من قولبة ثقافية وتزييف للوعي.

والمدرسة هنا تمارس إعادة الإنتاج الثقافي والاجتماعي، ليس من خلال منهجها المعلن الصريح أو ما تعلمه للتلاميذ من معارف ومهارات، وإنما من خلال بنية التنظيم الاجتماعي للمدرسة نفسه، أي بنية العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة: ثقافة المدرسة أو المنهج الخفي. فالعلاقات بين الإدارة والمعلمين، وبين المعلمين وبعضهم، وبين المعلمين والتلاميذ، وبين التلاميذ وبعضهم، وكذلك بنية الثواب والعقاب المتمثل في الدرجات المدرسية ونظم الامتحانات، كل هذه العلاقات والتنظيمات تعمل على بث المعارف والمهارات والنزعات التي يحتاجها الطلاب من الطبقات الاجتماعية المختلفة بما يمكن كل منهم من شغل مواقعهم المناظرة في أماكن العمل. والمدرسة بذلك، أو ثقافتها تحديداً، تكون بمثابة مصانع لإنتاج الطبقة العاملة وإعادة إنتاج البنية الطبقية الراهنة ومتطلبات سوق العمل[٥٣].

مؤدى ذلك أن ثقافة المدرسة انعكاس لثقافة المجتمع. فالعلاقات بين المديرين والمعلمين وبين المعلمين والطلاب وبين الطلاب وبعضهم وبين الطلاب وعملهم تعيد إنتاج التقسيم الهرمي للعمل. والعلاقات الهرمية تنعكس في خطوط السلطة الرأسية من المديرين إلى المعلمين إلى الطلاب. والعمل المغرب ينعكس في افتقاد الطلاب

للسيطرة على تعليمهم واغتراب الطلاب عن محتوى المنهج ودافعية العمل المدرسي خلال نظام الصفوف والدرجات والرتب وغيرها من المكافآت الخارجية. أما تجزئ العمل فينعكس في المنافسة المؤسسة والهدامة غالباً بين الطلاب من خلال الترتيب والتقويم المستمر والقائم على الجدارة(٥٤).

ليس ذلك فحسب بل إن بولز وجنتز ابتكرا العبارة الشهيرة "المنهج الخفي" التي تعبر عن فكرة أن الذهاب إلى المدرسة لا يقتصر فقط على تعلم الرياضيات أو القراءة والكتابة بقدر ما هو تعلم كيف نتصرف وكيف نذعن ونقبل مكانتنا في نظام الأشياء أياً كان شكله. ففي تفسيرهما لفشل حركة الإصلاح التعليمي وموجات تشريع الإصلاح المدرسي لتغيير أنماط الإنجاز عميقة الجذور والقائمة على الطبقة في المدارس الحكومية الأمريكية أعطى بولز وجنتز أولوية لممارسات المدرسة المنتظمة: الزي الموحد واستخدام الوقت والجلوس في صفوف داخل الفصل وقواعد الحركة في الطرقات والأوامر العديدة للحفاظ على النظام وغير ذلك. وأشارا إلى التدريب على الضجر والسأم كما يتمثل في غالبية اليوم الدراسي الذي يقضى في التلقي السلبي للتدريس أو الأداء النشط للمهام التي ليس لها معنى واضح أو استخدام واضح. وأبرزا التدريب على قبول علاقات التبعية والخضوع. فالمدرسة تمثل إعداداً سليماً للحياة العملية وتعد غالبية تلاميذها للعمل المأجور في شركة أو مؤسسة توظف تكتيكات وممارسات مماثلة من أجل الكسب الاقتصادي. إنها تدريب على الخضوع والعمل في بيئات مقيدة ثقافياً وقائمة على الإقصاء الثقافي(٥٥).

من ذلك يمكن أن نخلص -من منظور بولز وجنتز- إلى أن دور المدرسة التحديثي، خاصة تحديث الثقافة، ليس إلا محض كذب وافتراء. وهو ما يؤكده مايكل آبل استناداً إلى نظرية بولز وجنتز دافعاً بأن مؤسسات التمدرس الشكلية في الغرب الرأسمالي لم تكن هي المحركات العظيمة للديمقراطية، كما حاول الكثيرون إيهامنا.

بل كانت فحسب أدوات للسيطرة الاجتماعية والهيمنة الطبقية. فالمدارس تمارس التصنيف والانتقاء بناءً على الخلفية الطبقية للطلاب. كما أنها تعلم معايير وقيم مختلفة للطبقات المختلفة من خلال المنهج الخفي، وتضمن بذلك إعادة إنتاج التقسيم الاجتماعي للعمل وأن يقبل التلاميذ مكانتهم الخاصة على السلم المهني(٥٦).

(٦) ثقافة المدرسة أداة لإعادة الإنتاج الثقافي والاجتماعي غير الحداثي: بيير بورديو:

في السبعينات تعرضت المداخل الماركسية لنقد كبير. وقد دخلت نظريات إعادة الإنتاج الاجتماعي والثقافي في عمليات جادة من النقد الذاتي، خاصة في علاقتها بنظريات المساواة الاجتماعية والتقسيم الطبقي **stratification** ونظريات الدولة. وقد تمثلت محصلة ذلك في الابتعاد عن مبدأ التطابق أي افتراض وجود ارتباط بنائي قوي (تماثل) بين البنى الاقتصادية والتعليمية. وعلى خلاف مدرسة الاقتصاد السياسي ذهبت نظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي والثقافي عند بيير بورديو وباسرون إلى أن الثقافة تمثل الوسط الرئيسي الذي من خلاله تجري عملية إعادة إنتاج بنية التفاوت الاجتماعي في المجتمعات المعاصرة، معتبرة الأنساق الثقافية الرمزية هي الآليات الأساسية الفاعلة في عملية إعادة إنتاج علاقات القوة والنفوذ السائدة بين طبقات وشرائح المجتمع(٥٧).

إن اللامساواة لا تقتصر فحسب على الثروة والملكية المادية. وفي ذلك ميز بيير بورديو بين ثلاثة أشكال من رأس المال: "اعتماداً على المجال الذي يعمل فيه وعلى تكلفة التحويلات المكلفة التي تعد شروطاً قبلية لفعاليته في المجال المحدد يمكن لرأس المال أن يقدم نفسه في ثلاثة صور أساسية: رأس المال الاقتصادي القابل للتحويل فوراً ومباشرة إلى نقود والقابل للمأسسة **institutionalized** في شكل حقوق ملكية، ورأس المال الثقافي القابل للتحويل في ظروف معينة إلى رأس مال اقتصادي والقابل للمأسسة في شكل مؤهلات تعليمية، ورأس المال

الاجتماعي الذي يتكون من التزامات ("ارتباطات") اجتماعية قابلة للتحويل في ظروف معينة إلى رأس مال اقتصادي وقابل للمأسسة في شكل ألقاب النبالة". وداخل رأس المال الثقافي نفسه ميز بورديو بين ثلاث حالات: الحالة المجسدة embodied والحالة المشيأة objectified والحالة الممأسسة institutionalized(٥٨)

كانت البداية عندما حاول بورديو أن يفسر التفاوت في الإنجاز الدراسي بين التلاميذ، حيث فطن إلى أن الطبقة الاجتماعية أحد المحددات الأساسية في ذلك. يقول بورديو: "جاءتني فكرة رأس المال الثقافي عندما كنت أحاول تفسير الإنجاز الدراسي المتفاوت للأطفال من طبقات اجتماعية مختلفة من خلال ربط النجاح الأكاديمي -أي الفوائد الخاصة التي يمكن أن يحصل عليها الأطفال من الطبقات والشرائح الطبقية المختلفة من السوق الأكاديمي- بتوزيع رأس المال الثقافي بين الطبقات والشرائح الطبقية"(٥٩). ونقطة الانطلاق تلك تمثل قطيعة مع الافتراضات الكامنة خلف رؤية الحس المشترك التي تنظر إلى النجاح أو الفشل الأكاديمي على أنه ينتج عن تأثير الاستعدادات الطبيعية وخلف نظريات رأس المال البشري.

معنى ذلك أن النجاح المدرسي يتوقف بصفة خاصة على رصيد الطالب من رأس المال الثقافي، وأن التحصيل الدراسي لأبناء الجماعات الاجتماعية المختلفة يرتبط بصورة مباشرة بمقدار رأس المال الثقافي الذي يمتلكونه، وأن أبناء الطبقات العليا يحققون معدلات نجاح أعلى من أبناء الطبقات الأخرى. لكن كيف يعمل رأس المال الثقافي في التعليم؟ الإجابة عن هذا السؤال تكمن في مفهوم بورديو عن العادة الثقافية habitus.

يستخدم بورديو العادة الثقافية للإشارة إلى ذلك النسق الدائم والمستدمج بعمق deeply internalized من طرق الاستشراف outlooks والخبرات

والمعتقدات حول العالم الاجتماعي الذي يحصل عليه الفرد من بيئته المباشرة. فالعادة الثقافية عبارة عن منظومة مشتركة من المدركات الذاتية يعتنقها كل أعضاء الجماعة أو الطبقة الواحدة، وهي تشكل توقعات الفرد واتجاهاته وطموحاته. وتلك الطموحات عبارة عن تقييمات ذاتية لفرص الحراك وكذلك إمكانات موضوعية. وهي ليست تحليلات عقلانية ولكنها الطرق التي من خلالها يضفي الناس من الطبقات المختلفة المعقولية على اختيارات طموحاتهم. وهم يقومون بذلك من خلال النظر إلى الناس الذين يحيطون بهم وملاحظة ما هو "جيد" أو ملائم عبر عدد من الأبعاد[٦٠].

إن فكرة بورديو عن العادة الثقافية ورأس المال الثقافي تعتبر بالفعل تطوير لفكرة فيبر عن جماعات المكانة. ففي إطار المجتمع الواحد يكون هناك عدد من جماعات المكانة التي تتميز كل منها بثقافة تميزها عن غيرها. وهو تقريباً نفس ما يقول به بورديو من أن لكل طبقة أو جماعة عادات ثقافية أو رأس مال ثقافي يميزها عن غيرها. بل ويتفق العالمان كذلك في وظيفة هذا التكوين الثقافي الطبقي في المؤسسة التعليمية. فإذا كان انعكاس هذا الواقع على التشريح الطبقي الثقافي في المدرسة عند فيبر يتمثل في وجود جماعتين متمايزتين: "أصحاب المكان" الذين تعزز المدرسة ثقافات جماعات المكانة التي ينتمون إليها و"الدخلاء" الذين تلفظهم المدرسة، فإنه نفس الانعكاس تقريباً لدى بيير بورديو، وإن كان بورديو يدعم نظريته بتفاصيل ثرية. من أهمها فكرته عن العنف الرمزي.

فرغم تعدد أشكال رأس المال الثقافي والعادات الثقافية بتعدد الطبقات والشرائح الاجتماعية في المجتمع، إلا أن المدرسة لا تعترف إلا بثقافة واحدة أو نوع واحد من رأس المال الثقافي: ذلك الذي تمتلكه الطبقتين العليا والوسطى. فيما لا تعترف المدرسة برأس المال الثقافي للطبقات والشرائح الاجتماعية الأخرى، بل وتسعى إلى فرض تلك الثقافة المهيمنة من خلال العنف الرمزي symbolic violence أو القهر الثقافي cultural arbitrariness. فالطبقات المهيمنة تعمد

من خلال العنف الرمزي إلى إضفاء مسحة عمومية على ثقافتها ورأس مالها الثقافي وفرضها بالتالي على أنها ثقافة عامة أو ثقافة المجتمع على بقية الطبقات، وعلى أساسها يتحدد محتوى التعليم الذي ينتقل إلى جميع الفئات الاجتماعية الأخرى من خلال المؤسسة التعليمية. وهو ما يتم في معظمه عن طريق نظام التعليم. فالمدارس بمنطقها الداخلي، وفقاً لبورديو، تقبل، من دون نقد، المدونات الثقافية للطبقات المهيمنة، فيما تنبذ ثقافات الطبقات الأخرى على أنها غير علمية. وهو ما يجعل التلاميذ من هذه الطبقات يدخلون المدرسة متقبلين receptive للتعلم ومتكيفين ثقافياً مع بيئته، في حين تكون العادات الثقافية لتلاميذ الطبقات الخاضعة معادية للتعلم(٦١).

معنى ذلك أن ثقافة الطبقة من المحددات الرئيسية للنجاح والفشل التعليمي. ففشل أطفال الطبقة العاملة في التعليم يرتبط بالتحيز الأساسي في النظام ويتجذر في الثقافة. ففي المدارس تكون ثقافة الطبقة العاملة إما غير معترف بها أو منكرة أو ينظر إليها نظرة منحطة باعتبارها شكل أدنى من الثقافة أو حتى نوع من اللامعرفة anti-knowledge. وعليه فإن عملية إعادة الإنتاج الثقافي أي عملية توصيل أو نقل المعتقدات والقيم والأفكار والممارسات والمعرفة تبدو وظيفة أساسية، إن لم تكن أساسية تماماً للنظام التعليمي. لكن إعادة الإنتاج من خلال التمدرس هي في الأساس إعادة إنتاج لثقافة الطبقة المهيمنة. وهي مكانة تحتلها، كما رأينا، بشكل تعسفي. فشكل الثقافة المهيمنة كما يتجسد في التمدرس يصور بطريقة ما وكأنه الثقافة نفسها. أما أشكال الثقافة الأخرى فإنها إما تكون غير معترف بها بما ينفي أن تكون ثقافة بالفعل أو أنها تعرف سلبياً وكأنها شكل منحط من الثقافة(٦٢).

إن الثقافة المهيمنة على المدرسة عبارة عن مجموعة من السمات والخصائص والسلوكيات والتوجهات التي تمتلكها الجماعات الطبقية المهيمنة. وهو

ما يعني أن عملية التمدرس برمتها وكذلك العادات والمطالب المؤسسية ستكون بالتأكيد طيعة وأكثر إذعاناً لأطفال الطبقة الوسطى منها إلى ثقافة أطفال الطبقة العاملة والطبقات المخضعة، الذين يجب عليهم في هذه الحالة أن يجاهدوا لاكتسابها إذا أرادوا أن ينافسوا على النجاح التعليمي. فأطفال الطبقة الوسطى يأتون إلى المدرسة مزودين برأس مال ثقافي يمكنهم تحويله من خلال التعليم إلى رأس مال اجتماعي واقتصادي. وأطفال هذه الطبقة يعرفون أكثر أساليب السلوك التي تطلب منهم في المدرسة كما أنهم يفهمون أفضل كيف يتحدثون وكيف يتصرفون مع الكتب وكيف يجلسون في أوقات سرد الحكايات وكيف يتصرفون كتلاميذ جيدين عموماً. وهم يعرفون ذلك ليس لأنهم أكثر مهارة أو أكثر قدرة على التكيف ولكن لأن أشكال السلوك المطلوبة منهم في المدرسة هي نفسها أشكال السلوك التي استدمجت فيهم منذ الصغر وتنتمي إلى طريقتهم في الحياة. وبالتالي فإن أطفال الطبقة الوسطى تكون لديهم ميزة أصيلة نتيجة لنشأتهم داخل الثقافة المهيمنة وتدربهم على أنماط سلوكها. وعليه يقرر بورديو أن النجاح في التمدرس يكون في الأساس مسألة تبني أسلوب معين للوجود: ذلك الخاص بالطبقة المهيمنة(٦٣).

ومما يزيد الأمر تعقيداً ويزيد اللامساواة ترسخاً أن رأس المال الثقافي، على خلاف رأس المال الاقتصادي، لا يشترى، وهو وإن كان يمكن اكتسابه فإن ذلك يستغرق وقتاً طويلاً ويتم لاشعورياً، ويظل متأثراً بظروف اكتسابه المبكرة(٦٤). وهو ما يشير إلى عدم إمكانية أن يعوض أطفال الطبقات المخضعة هذا النقص لاستئناف المنافسة على الشهادات التعليمية التعليمية، التي تكون في هذه الحالة حكراً على أبناء الطبقة المهيمنة. وهنا تأتي فكرة بورديو عن التحويل بين أشكال رأس المال المختلفة. إن التميز الثقافي الذي يدخل به أبناء الطبقة المهيمنة إلى المؤسسة التعليمية ينتج في الأساس عن حيازة هذه الطبقة لرأس المال الاقتصادي ورأس المال الاجتماعي، حيث يتمثل هذا الأخير في شبكة العلاقات الاجتماعية التي تقدم

الدعم والمساندة عند الطلب لأعضائها. وفي المؤسسة التعليمية يتحول رأس المال الثقافي هذا إلى رأس مال من النوع الممأسس في شكل شهادات تعليمية يمكن أن تتحول هي نفسها في سوق العمل إلى رأس مال اقتصادي. لكن أهم ما في ذلك هو تأكيد بورديو على أن رأس المال الاقتصادي هو أصل كل أشكال رأس المال الأخرى(٦٥). بمعنى أن من يملكون المال يملكون كل شيء، وأن المال يولد مالاً.

وهكذا ففيما تعلي نظريات التناظر من شأن رأس المال الاقتصادي تعلي نظريات إعادة الإنتاج الثقافي والاجتماعي من شأن رأس المال الرمزي في شكل رأس المال الثقافي والاجتماعي. وفيما تركز نظريات التناظر على وظيفة المدارس في إعادة إنتاج تراتبيات المهيمن/التابع الهرمية القائمة في مكان العمل فإن نظريات إعادة الإنتاج الثقافي، خلافاً لذلك وبالاعتماد على أعمال الاقتصاد السياسي لماركس وكذلك الصياغات السوسيولوجية الفيبرية والدوركيمية، تفسر الطرق التي من خلالها تعيد المدارس إنتاج البنية الطبقية الملازمة للمجتمعات الرأسمالية. ونقطة الانطلاق الابستمولوجية لنظريات إعادة الإنتاج الثقافي والاجتماعي هي ميل المجتمعات إلى إعادة إنتاج نفسها. وعملية إعادة التوليد هذه تتحدد عن طريق أشكال محددة من الوعي والثقافة.

لكن هل بورديو بذلك افترق كثيراً عن نظريات إعادة الإنتاج؟ الحقيقة أن نظريته لا تبتعد كثيراً عن نظريات إعادة الإنتاج الأخرى. فالنظام التعليمي باعتماده لثقافة الطبقة المهيمنة واعتبارها ثقافة المجتمع ككل، وما يترتب على ذلك من مزايا إيجابية لأبناء هذه الطبقة وتمييز سلبي ضد أبناء الطبقات المخضَعة، يعيد إنتاج المجتمع والثقافة بكل ما فيهما من تفاوت ولامساواة. ووظيفة التعليم هاهنا تتمثل أيضاً في الانتقاء الاجتماعي والفرز الطبقي على أساس موقع الفرد على سلم التدرج الطبقي. فوظيفة التعليم عند بورديو تتمثل في إعاد الإنتاج الاجتماعي من خلال توريث رأس المال الثقافي وهو ما يتم في الأساس من خلال المدرسة. معنى

ذلك أن نظرية بورديو هي الأخرى نظرية في إعادة الإنتاج، لكنها على خلاف هذه الأخيرة تتخذ من الثقافة وسيطاً لعملية إعادة الإنتاج.

(٧) ثقافة المدرسة تعيد إنتاج اللامساواة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية: لينش ولودج:

إن ما سبق يدحض فكرة أن التعليم يمكن أن يكون أداة التسوية أو المساواة العمومية. فالتعليم حتى الآن أداة تستخدم ثقافة الطبقة المهيمنة من أجل تأبيد سيطرة أبناء تلك الطبقة على مقدرات المجتمعات. لكن المجتمعات لا تنقسم فحسب إلى طبقات، ولا تتحدد الجماعات فيها فحسب بناءً على الملكية وعلاقاتها بأدوات وقوى الإنتاج، فهناك إلى جانب ذلك الانقسامات العرقية والإثنية وانقسامات النوع والسن، وما يرافق هذه الانقسامات من هرميات اجتماعية. فما موقف ثقافة المدرسة من هذه الهرميات غير الطبقية، أي غير المرتبطة بالطبقة الاجتماعية؟

إن مما يعاب على نظريات إعادة الإنتاج الكلاسيكية التي سبق عرضها أنها لا توفر الرابط بين احتياجات الرأسمالية وهرميات النوع والعرق. فمثلاً ليس في الرأسمالية ما يستوجب إقصاء النساء عن المكانة الاجتماعية العالية أو من مستويات الإدارة العليا. صحيح أن هناك عوامل محتملة تمارس ذلك مثل "تادي البنين الكبار" كتعبير عن بقايا البطريركية ما قبل الحداثية أو التنظيم البطريركي للرأسمالية المبكرة فيما يتعلق بالحياة الأسرية، لكن ذلك ليس له علاقة بالرأسمالية ذاتها(٦٦). ومن هنا جاءت نظرية العرق النقدية **critical race theory** لتعوض عن غياب مفاهيم العرق والنوع في تفسير الظواهر الاجتماعية والتربوية.

ومن أبرز ممثلي الاتجاه النقدي الذي يذهب إلى أن وظيفة المدرسة تتمثل في إعادة إنتاج اللامساواة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية كاثلين لينش وآن لودج في دراستهما "المساواة والقوة في المدارس: إعادة التوزيع والاعتراف والتمثيل". وفيما يتعلق بقضية التعليم والحداثة تحديداً خرجت الباحثتان إلى القول:

"إننا نرى ضرورة التخلي عن 'أسطورة المدرسة كقوة تحريرية'. فنحن ندرك المؤسسة التعليمية كما عند بورديو في الضوء الحقيقي لاستخداماتها الاجتماعية بمعنى أنها واحدة من أسس الهيمنة وشرعنة الهيمنة"(٦٧). والأهم من ذلك أن ثقافة المدرسة هي الميدان الرئيس لعمليات إعادة الإنتاج هذه.

حددت لينش ولودج ثلاثة أشكال من اللامساواة في التعليم:

(١) اللامساواة الاقتصادية: وفقاً لهذا المنظور ينظر إلى التعليم على أنه سلعة كلما حصل الفرد على المزيد منها تحسنت شروط حياته. والمساواة هنا تعني تمثيل الجماعات المهمشة بما يتناسب وأعدادها في المجتمع في إتاحة والمشاركة والإنجاز في مستويات التعليم المختلفة: المسارات tracks المتقدمة أو الجامعات ذات المكانة المرتفعة أو الوظائف مرتفعة المكانة. ومن المفترض هنا أن اللامساواة البنائية المتأصلة في هرميات المعرفة و"المسارات" والوظائف تعكس هرميات المكانة الاجتماعية.

(٢) اللامساواة السياسية (الاعتراف بالاختلاف): بالنسبة لكثير من الجماعات فإن اللامساواة التي يعانون منها لا يكون منشأها اقتصادي أو يمكن حلها من خلال التوزيع الاقتصادي، مثل مشكلات الهيمنة الثقافية والتمثيل السلبي أو التنميط العقلي stereotyping أو الانتقاص disparagement التي تعاني منها الأقليات الدينية والإثنية.

(٣) اللامساواة الاجتماعية-الثقافية (القوة وتمثيل المصالح الخاصة): يتعلق هذا المنظور بديناميات علاقات القوة بين المعلمين والطلاب، ويتعلق تحديداً بحق وإمكانية الجماعات المختلفة في تمثيل مصالحها(٦٨).

فيما يتعلق باللامساواة الاقتصادية تذهب الباحثتان من دراستهما النقدية لثقافة المدرسة في ١٢ مدرسة ثانوية تتنوع من حيث النوع والانتماء الطبقي

والإثني للطلاب إلى أن ثقافة المدرسة تعيد توزيع المكانة الاجتماعية اعتماداً على الطبقة الاجتماعية للتلاميذ. والفعل الطبقي في ثقافة المدرسة يجري عندهما على أربع مراحل، أو حسب تعبيرهما "مسرحية واحدة من أربعة فصول". وطريقة عمل الفعل الطبقي في المدارس معقدة للغاية ونادراً ما تخضع للفحص النقدي، لكنها منتظمة.

تبدأ المرحلة الأولى بمجموعة من السياسات والممارسات الممأسسة بالقانون والسياسات الاقتصادية والاجتماعية تحابي الأقوياء اقتصادياً وتعزز هيمنتهم. فالسياسات العامة تعطي أسر الطبقة العليا والمتوسطة ميزة كبيرة في التعليم بما لديهم من موارد اقتصادية تمكنهم من ممارسة الاختيار من بين وجوه كثيرة في نظام التعليم القائم على منطق السوق. وتبدأ المرحلة الثانية من الفعل الطبقي عندما "يختار" الوالدان مدرسة للأطفال. وفيها تكون أسر الطبقة العاملة منخفضة الدخل أقل ميزة **disadvantaged** كثيراً نظراً لافتقارهم إلى المال ووسيلة الانتقال والوقت، بل وحتى في بعض الأحيان إلى المعرفة التي تمكنهم من المفاضلة بين المدارس. وفيها تقدم المدارس نفسها بشروط تجذب أكثر الطلاب جاذبية تعليمياً من خلال عدد من الآليات المتحيزة طبقياً والمتطلبات الخاصة بالتبرعات التطوعية والزي المدرسي المكلف وآليات الانتقاء التي تحابي أطفال الطبقة الوسطى المهيمنة(٦٩).

فيما تبدأ المرحلة الثالثة من الفعل الطبقي بتجميع الطلاب **grouping** داخل المدارس من خلال ما يسمى "القدرات". وفي ذلك تكشف بيانات الدراسة أن نوع المجموعة التي يحتمل أن يصنف الطالب أو يدرج فيها تتأثر بالطبقة الاجتماعية. وفي المرحلة الرابعة ينتقل الفعل الطبقي إلى داخل الفصل الدراسي. وهنا تكشف الدراسة أن البيئة الصفية في "المسارات" أو المجموعات العليا **top tracks** وفي الفصول المختلطة تكون في الغالب أكثر تمركزاً حول العمل والمهام وأكثر

إيجابية منها في المسارات أو المجموعات المنخفضة. وهو ما يعني أن طلاب الطبقة الوسطى تكون لهم مجدداً ميزة تعليمية حتى وإن لم يلتحقوا بالمدارس الأكثر نخبوية(٧٠).

تلعب ثقافة المدرسة الدور الأكبر في عملية إعادة إنتاج اللامساواة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية-الثقافية وذلك بطريقتين: على المستوى المؤسسي من حيث ما يسمى بالتجميع على أساس المهارات عبر الفصول، وعلى المستوى الشخصي داخل الفصول من حيث نظام وطبيعة الوقت والعناية التي تعطى لأنواع الطلاب المختلفة. وحتى عندما لا يكون الطلاب مجمعين على أساس إنجازهم الأكاديمي فإن المعلمين يقومون بتصنيف stream الطلاب عقلياً. والاستخدام المتواصل للغة "الضعف" عبر رؤى المعلمين لفصول وطلاب المسارات المنخفضة من غير المتفوقين في التحصيل الأكاديمي يكشف هيمنة ثقافة التصنيف culture of stratification في أوساط المعلمين، بل وحتى الطلاب أنفسهم. وهي ثقافة لن تنتهي بالقضاء على التشعيب streaming أو تجميع الطلاب في مجموعات banding. ولذلك فعند تحليل قضية التصنيف في التعليم لابد أن نضع في الاعتبار نظم التصنيف بين وداخل الطبقات. وفي حين يبدو أن عدم فصل الطلاب في معظم المواد يخلق مناخات تعلم إيجابية أكثر من حيث الوقت المخصص للمهام، إلا أنه لا يقضي تماماً على عمليات المعاملة التفضيلية. وحتى في المدارس التي تسودها سياسة "القدرات المختلطة" وصف الطلاب كيف يحدث التصنيف والإقصاء(٧١).

وفضلاً عما سبق تقدم بيانات هذه الدراسة أدلة قوية على أن التشعيب من خلال الإنجاز له آثار ثقافية سلبية على الطلاب من حيث تقدير الذات والإحساس بالإنجاز والانتماء للمدرسة والفصل والعلاقات مع المعلمين والأقران. ومن الواضح كذلك أن المسارات والمجموعات الأدنى تسودها بيئة تعلم أكثر سلبية، كما أن الوقت المخصص للمهام في فصولهم يكون أقل منه في الفصول المختلطة أو فصول

المسارات العالية. فطلاب الفصول المختلطة والمسارات العالية أفضل من حيث بيئة التعلم الإيجابية والمركزة وعلاقات المعلمين-الطلاب الإيجابية، وهو ما يعطي لطلاب المسارات العالية ميزة نسبية في نظام المسارات. وحقيقة أن الطلاب أنفسهم يحسدون المعاملة التفضيلية التي يحظى بها طلاب المسارات العالية وأن الطلاب في الغالب يرغبون في الانتقال إلى المسارات الأعلى إذا أتيح لهم الاختيار تكشف أن الطلاب أيضاً واعون بالميزة التي يتمتع بها طلاب المسارات العالية(٧٢).

ومن ذلك تخرج الباحثتان بأنه فيما يتعلق بالطبقة الاجتماعية تكون جذور الجور الاجتماعي كامنة في العلاقات السياسية-الاقتصادية في المجتمع. فرغم أن طلاب الطبقة العاملة يمكن بل يعايشون بالفعل أشكال من الظلم الثقافي التي ترتبط بطبقتهم،-فإن مصدرها التوليدي اقتصادي أكثر منه ثقافي. وبالمثل فرغم أن الطبقات الاجتماعية المخضَعة قد تعاني حرمانات مرتبطة بالقوة من حيث قدرتهم على السيطرة على صنع القرار والأحداث المؤثرة، فإن عجزهم powerlessness اقتصادي في منشأه. فعجزهم مشتق من مكانتهم الخاضعة في المجال الاقتصادي، تماماً كما يرتبط التأثير السياسي غير المتكافئ للأثرياء بقدرتهم على تحديد وترتيب نظام العلاقات الاقتصادية في المجتمع.

وفيما يتعلق بالنوع خرجت الدراسة من مقارنة مدارس البنين ومدارس البنات وحتى فصول البنين وفصول البنات في المدارس المختلطة بأن المدرسة تعيد إنتاج علاقات النوع والأدوار المرتبطة بالنوع بكل ما فيها من تمييز. فمدارس وفصول البنات تتميز بمناخ أكاديمي قوي ومستويات منخفضة نسبياً من التشتيت في الفصل. وثقافة العمل القوية تلك تدعمها النظم المؤسسية للمدح الأكاديمي العام داخل وخارج الفصول وأخلاقيات العمل المنتشرة داخل الفصول. والبنات أكثر انتباهاً في الفصول من البنين وكذلك تحصيلهن الأكاديمي أعلى من البنين. وأخلاقيات العمل تلك تكملها إجراءات منتظمة للضبط والسيطرة والرقابة على السلوك والتصرفات

والزي. فالثقافة في الفصول تدعم التنشئة والرعاية باعتبارها سمات مرغوبة في مدارس البنات، لكنها من قيم الإخضاع. فالتعريف السائد للأنوثة **femininity** في مدارس البنات يعزز الاجتهاد والإذعان **deference** والرقابة الذاتية. فمن المتوقع من البنات أن يعملن بجد مع الإذعان في نفس الوقت لنظم السيطرة التي تمارس عليهن، خاصة في الزي والسلوك. إن البنات يتعلمن أن يقيمن جدارتهن وقيمتهن ليس فقط من حيث النجاح الأكاديمي بل أيضاً من حيث مظهرهن وتقديم الذات **self-presentation** ومستويات الامتثال للقواعد والتنظيمات(٧٣). لا فرق في ذلك بين مدارس الأغنياء والفقراء.

وفي مقابل ذلك تكشف البيانات أن تعريف الذكورة في مدارس البنين كان منفصلاً ومختلفاً بطرق عدة عن مفهوم الأنوثة الذي تتعهده مدارس البنات. ففي حين كان الإنجاز الأكاديمي قيمة في كل المدارس كانت أخلاقيات العمل المصاحبة له أقوى في مدارس البنات. إضافة إلى أن الرقابة على الزي والسلوك لم تكن شائعة في مدارس البنين، رغم أن البنين أيضاً ملزمين بزي مدرسي محدد. أما فيما يخص العلاقات الصفية فقد كانت مختلفة أيضاً، مع احتمال أن يبادئ البنين ويسيطرون على التفاعلات الاجتماعية والأكاديمية مع المعلمين. ورغم ندرتها إلا أن البنين كانوا أكثر عرضة للسخرية والسلوك التهديدي من المعلمين (وفي بعض الحالات سب المعلمين من جانب الطلاب). وقد جاءت الضغوط من أجل الإذعان لأسلوب الذكورة القائم على الهيمنة الجسدية كأوضح قسمات ثقافة الأقران في مدارس البنين. وهو نوع من الذكورية يقوم على الهيمنة والجنسية المغايرة. ورغم أن ثقافة الذكورية اتخذت أشكالاً طبقية وأخرى خاصة بالنوع، وكان يتم تحديها صراحة من جانب بعض الطلاب، إلا أن الشجاعة أو البسالة في الرياضة وطول الجسد والقوة والرشاقة كانت السائدة بين جماعات الرفاق في المدارس. فمدراس البنين تضفي قيمة كبيرة على المتفوقين في الرمي والرجبي. كما تمارس جماعات الأقران الذكورية على البنين في المدارس تأثيراً أكبر من تأثير المدرسة والمعلمين(٧٤).

إن هيمنة الذكور تنتج في بعض الأحيان عن إعطاء المعلمين اهتماماً اكبر لهم نتيجة لحضور هذه الأقلية وبروزها، وليس لسماتها التوكيدية. وهيمنة القلة موجودة كذلك في فصول النوع الواحد. ورغم أن البنين ليسوا أفضل من البنات في الأداء في الامتحانات إلا أن الخضوع في الخبرات الصفية يؤثر على البنات وأنواع معينة من البنين. فرغم أن الافتقار إلى السيطرة قد لا يؤثر على الأداء إلا انه شكل من التنشئة الاجتماعية أو التطبيع. إن غالبية البنات وبعض البنين الخاضعين "يعيشون حياة الصمت" في الفصول المشتركة. وهو ما يؤثر على شخصية الطلاب وأدائهم المدرسي، كما في المواد غير التقليدية بالنسبة للبنات مثل الرياضيات[٧٥]. كما أن أهداف الهيمنة تمتد من البنين الآخرين (الأصغر حجماً وسنا والشواذ) إلى البنات وحتى المعلمات.

وفيما يتعلق بالانتماء العرقي تكشف البيانات أن الجماعات التي تعاني من أقوى أشكال اللااعتراف non-recognition (إنكار الوجود أو إنكار أسلوب الحياة) أو الاعتراف السلبي mis-recognition (التصورات والتمثيلات السلبية) هم الشواذ جنسياً من المثليين سواء الذكور أو الإناث والرُحل كجماعة عرقية. حيث ينظر إلى هؤلاء على أنهم ليسوا أصدقاء أو حتى رفاق مدرسيين مناسبين: "إنهم أدنى وشواذ ومنحرفين". وقد كان البنين أقوى من البنات في اتجاهاتهم السلبية إزاء هذه المجموعات[٧٦].

ومن حيث السن تكشف الدراسة هيمنة البالغين على الصغار. فرغم أن هذه البحوث ترتبط بالصغار إلا أنه نادراً ما تسمع أصوات الصغار فيها. ومن المقبول أن يمارس المعلمون سلطة ما على المتعلمين. كما تؤخذ علاقات القوة بين المعلمين والطلاب مأخذ التسليم وكذلك التحليل من أعلى إلى أسفل. لكن ذلك يعد نوع من الاستعمار الثقافي، حيث تخلق صور عامة عن الصغار دون أن يكون للصغار سيطرة على ذلك. إنه "تفسير العالم من منظور الخبير وليس من منظور الفئات

الخاضعة". ومع ذلك فإن ممارسة القوة والسلطة تشغل الطلاب أكثر من القضايا الأخرى المرتبطة بالظلم والجور، كتلك التي تنشأ عن التجميع على أساس القدرة والنوع والطبقة والعرق والتوجه الجنسي(٧٧).

وفي النهاية تخلص الباحثتان إلى أن أوجه اللامساواة القائمة في المؤسسة التعليمية منشأها وأصلها واقع في المجتمع والثقافة خارج المدرسة، وكل ما هنالك أن المدرسة من خلال ثقافتها تعيد إنتاج ذلك المجتمع وتلك الثقافة: "ما يشير إليه ذلك هو انه في حين يعاد إنتاج أوجه اللامساواة في المواقع التعليمية إلا أنها أيضاً تنشأ ويعاد إنتاجها في العلاقات الاقتصادية والاجتماعية-الثقافية والسياسية خارج المدرسة. إن المدرسة لاعب هام في لعبة اللامساواة، لكن ليس اللاعب الوحيد على كل حال"(٧٨). والأهم من ذلك هو تأكيد الباحثتان أن الحل لأشكال الجور واللامساواة تلك يكمن في المجتمع خارج المدرسة، وليس في المدرسة ذاتها.

إن ثقافة المدرسة ليست محايدة بالمرة مع التلاميذ من الخلفيات الاجتماعية المختلفة: سواء من حيث الطبقة أو العرق أو النوع أو ما شابه ذلك. بل إن ثقافة المدرسة تعكس كافة أشكال التمييز القائمة خارج أسوار المدرسة. فالأسر التي تعاني الإقصاء في المجتمع يدخل أطفالها المدارس ليعايشوا نفس الإقصاء داخل المدرسة. وهو ما يتفق مع ما خرج به بول ويليز من أن أطفال الطبقة العاملة يكونوا أقل اندماجاً في عمل وأيديولوجيا الفصل، وفي غالب الأحيان ينخرطون في مقاومة ضغوط التطبيع من جانب المعلم. وبالطبع فإن طلبات المعلمين بالدعم من جانب أولياء الأمور للمساعدة في الواجب أو حضور اجتماعات المدرسة تقابل بدرجات متفاوتة من التجاوب بناء على طبقتهم الاجتماعية. وفضلاً عن ذلك فإن رسائل المعلمين لهؤلاء الطلاب منخفضي المكانة غالباً ما تكون تأديبية أو عقابية في طبيعتها، وهو ما يجعل هؤلاء الطلاب يشعرون بمستويات اغتراب عن المعلمين أعلى من الطلاب مرتفعي المكانة(٧٩).

كما أن طرق الضبط المعمول بها في المدارس، وهي بالطبع جزء من ثقافة المدرسة، في المجتمعات الليبرالية، وبما يتعارض مع المثل الديمقراطية، تعمل في اتجاه تأبيد تميز البيض وإقصاء الملونين[٨٠]. فثقافة المدرسة، بما هي انعكاس لثقافة المجتمع توفر "الحرية للبعض والضبط للآخرين". وبالطبع الحرية بكل معانيها السياسية والاقتصادية لأبناء الطبقة الوسطى البيض، فيما يكون الضبط التسلطي القائم على الكبت والقولبة من نصيب أبناء الطبقة العاملة والملونين[٨١].

(٨) ثقافة المدرسة تعيد بناء الثقافة السياسية التي تريدها النخبة: المدرسة النقدية

أن كل ما سبق يقضي على إمكانية الحديث عن أي دور تحديثي لثقافة المدرسة. فالوظيفة الأساسية للمدرسة بجوانبها المادية وغير المادية هي التطبيع، بمعنى أن يغرس في الصغار القيم والمعتقدات والرؤى والتصورات والافتراضات، أي الثقافة، التي يعتنقها المجتمع الأكبر الذي تعمل فيه ومن أجله المدرسة، بما يساعد في تأبيد المجتمع نفسه. وقد برزت هذه الوظيفة أكثر من غيرها في رؤية الوظيفيين من أنصار فكرة أن المدرسة وثقافتها فاعل تحديث شامل للمجتمع، خاصة التحديث الثقافي. لكن هناك من يتفق معهم في أن التطبيع والتنشئة وتكوين الشخصية والثقافة بمعناها العام هي الوظيفة الأساسية للمدرسة وثقافتها، ولكنهم على خلاف الفريق الأول يرون أن اتجاه هذا التطبيع يكون في الغالب في اتجاه إعادة إنتاج الثقافة السياسية الماثلة خارج أسوار المدرسة والتي يتبناها النظام السياسي تحديداً. وهو الرأي الذي يمكن أن نلمسه واضحاً لدى أنصار النظرية النقدية في التربية.

إن التمدرس في كل المجتمعات يكون مصمماً لأداء وظيفة التطبيع. فالمدارس دائماً ما تكون ملتزمة، أو بالأحرى ملزمة، بمجموعة معينة من القيم وطريقة محددة في الحياة. وما يتم تعلمه في مؤسسات التطبيع يعكس قيم ومعتقدات المجتمع

أو مواقع أو مراكز وجماعات معينة داخل المجتمع(٨٢). يذهب المنظرون النقديون من أعلام مدرسة فرانكفورت إلى أن التعليم قوة سياسية في يد السلطة المهيمنة وأنه يوظف من أجل استدامة قهر الطبقة المهيمنة والأيديولوجيا المهيمنة وإعادة إنتاجه، وهو ما يتحقق في المقام الأول من خلال الأجندة الخفية والمنهج الخفي. ذلك أن تزييف وعي الطبقات المقهورة ضرورة تفرضها مبادئ النظام الرأسمالي، فالمنهج يحاول استلاب العناصر الثقافية للطبقات الدنيا ساعياً إلى تسييد أيديولوجية الفئات الحاكمة. بما يساعد في إعادة الهرمية الاجتماعية والفرز والتصنيف وإضفاء الشرعية(٨٣).

وبشكل أوسع يذهب نعوم تشومسكي إلى أن الضبط والتطبيع والقولبة indoctrination هو الهدف الأساسي للمدرسة. فأن تحصل على درجة منخفضة فهذا شيء لا يهم أحداً، أما أن تتأخر عن اليوم عدة دقائق فإنك تحول فوراً إلى المدير. "إن المهم هو أن تطيع الأوامر، وأن تفعل ما تؤمر به، وأن تكون في المكان الذي يفترض أن تكون فيه. فأنت في المصنع أو حتى الجامعة سوف يكون عليك أن تتبع الآخرين أو تفعل ما يحدد لك، وهو ما تعدك له المدرسة".(٨٤) فالـ "الدور المؤسسي للمدارس هو في المقام الأول تدريب الناس على الطاعة والامتثال والخضوع وجعلهم قابلين للسيطرة عليهم controllable ومقولبين indoctrinated. ويمكن تحمل المدارس فقط طالما أنها تنجز هذا الدور"(٨٥). والمدارس تؤدي ذلك الدور بشتى الطرق، فإن لم يكن بالطرق الناعمة الماكرة فبالطرق الفجة الظاهرة، وإن كان ذلك في الأساس وظيفة ثقافة المدرسة. وهو ما يعني أن وظيفة ثقافة المدرسة هي أن تعمل بمثابة خط تجميع، لكنه خط تجميع عقلي، وليس صناعي كما هي خطوط تجميع السيارات.

إن التعليم باعتباره "سياسة للسلطة المهيمنة" تتجلى وسائله في القهر السياسي في معظم ما تتضمنه عناصره ومكوناته وعملياته المفروضة من أصحاب

تلك السلطة. فهناك دوما توجه سياسي لاديمقراطي، حتى فيما يتجسد في الفصل في العلاقة بين المعلم والطالب، وفي المناهج الدراسية، وفي أحادية الإجابة عن الأسئلة بالحقائق الثابتة المطلقة(٨٦). وفي ذلك يذهب البعض إلى حد اعتبار الموقف التعليمي موقف استبدادي من الطراز الأول. فمهما كانت استنارة المعلمين وتقدمية رؤية المدرسة يظل التلقين عاملاً مشتركاً في أي موقف تعليمي. والتلقين هو عين الاستبداد.

إن المدرسة موقع أو ساحة سياسية تسهم في بنية من المعارف والمهارات والمعاني التي تقتضيها عمليات الضبط وإعادة إنتاج أنماط المواطنة التي تخدم احتياجات القوى المهيمنة ومطالب التوازن في استقرار هيمنتها وضمان مصالحها(٨٧). وكذلك الفصل الدراسي يكون في المقام الأول مجال سياسي، إما أن يكون مكان يعاد فيه إنتاج الفكر المهيمن والهرميات السائدة، أو يكون مجالاً للممارسة التحريرية، حيث يوفر حيزاً لتحدي أيديولوجيات القوة والأيديولوجيات الإقصائية(٨٨).

فالتعليم ليس محايداً بالمرة. بل إن التعليم بارتباطه بالسياسة، كما أكد باولو فريري، إما أن يكون من أجل القهر أو من أجل التحرير. فالتعليم هو الوجه الآخر للسياسة. والتعليم والسياسة نسيج واحد في لحمته وسداه. فالنشاط التعليمي عمل سياسي في الأساس. يقول فريري إن هناك وجهاً سياسياً للتعليم، كما أن هناك وجهاً تعليمياً للسياسة، وترتبط آليات كل منهما وطرقه ووسائله بمدى الحرص على إعادة إنتاج الأوضاع القائمة، أو العمل على تغييرها إذا ما توافق كل منهما على السعي إلى تحرير طاقات الإنسان. لكن أوضاع التعليم السائدة في مختلف نظم التعليم المعاصرة، بما في ذلك المجتمعات الصناعية المتقدمة، إنما تدعم جانب القهر وتكوين ثقافة الصمت والإذعان لسلطة القاهر وإعادة إنتاج هذا النمط الإنساني. فكما يذهب فريري فإن كل ما يتعرض له المتعلم في المدرسة من خبرات له أبعاد

ونتائج سياسية تتدعم سنة بعد سنة طوال مراحل التعليم، مستهدفة ترسيخ ثقافة السلطة، ومحققة للاتباع والتكيف مع المسلمات والقيم المعرفية والسلوكية التي تنشدها السلطة. ومع هذا التلقين السلبي للمتعلم لن يتهيأ له أن يجد نفسه كإنسان فاعل يستطيع تجديد المعرفة أو تطوير الحياة في مجتمعه(٨٩).

والتعليم كأداة لتحرير الإنسان لن يكون إلا إذا استخدم عن قصد وتروي من أجل هذه الغاية. وهو ما يعني توفر الرغبة والإرادة المجتمعية، التي تكون في الأساس رغبة وإرادة النخبة السياسية الحاكمة في هذا المجتمع أو ذاك. أما أن يترك التعليم لأداء عمله بتلقائية فإنه، وهو ما لا يحتاج إلى تدخل أشبه بالمؤامرة، سوف يعمل فحسب على إعادة إنتاج الأيديولوجيا المهيمنة والثقافة السياسية التي تفرضها النخبة السياسية، ليس على التعليم فحسب، بل على المجتمع بكل نظمه ومؤسساته.

مما يؤكد ذلك تلك الدراسات الكثيرة التي خلصت إلى أن ثقافة المدرسة والمنهج الخفي، بل والمنهج المعلن، تعمل جميعها على إعادة إنتاج ثقافة السوق. وهذه العملية في الدول الرأسمالية تعمل في اتجاهين: فرض نظام السوق على التعليم، أو ما أسمته سالي باور وجيوف ويتني ظاهرة "سوقنة التعليم" marketization of education التي تعني فرض منطق السوق على التعليم توفيراً وعملاً ونتاجاً، وهو ما ينتج عن الأجندة السياسية لليمين الجديد. وفي الاتجاه الآخر تدفع المدرسة من خلال "المنهج الخفي" إلى تأبيد ثقافة السوق(٩٠). فالدولة الواقعة تحت سيطرة أصحاب المصالح الاقتصادية والمتحالفة معهم، ومن خلال سياساتها الحكومية في مجال التعليم، تحدد نوع ما يمكن أن نسميه ثقافة المدرسة الرسمية التي يجب أن تهيمن على المدرسة. على أن الدولة لا تفعل ذلك من خلال القهر الصريح والفرض المباشر، لكنها، وكما يدفع ديفيد غابارد، تصور نفسها وكأنها ملزمة أخلاقياً بـ"المساعدة" في تلبية "حاجة" الجميع العمومية لأن "يُدمجوا" في الخلاص الدنيوي للسوق(٩١).

وليس أدل على أن الدولة تستخدم المدرسة وثقافتها في إنتاج نوع الثقافة السياسية التي تريدها، ليس أدل على ذلك مما أبرزه هنري جيرو من تحولات في التعليم الأمريكي ترافقت مع اعتلاء اليمين الجديد عرش السلطة في الولايات المتحدة. إن تحول قصير زمنياً كهذا، لا يتجاوز العقد من الزمان، صاحبته في التعليم وثقافة المدرسة تحولات تكاد تبلغ الفارق الكبير بين المجتمع الديمقراطي وغير الديمقراطي. لقد تبنت المدارس خطاب السلطة الذي يقوم على تعريف شوفيني للجماعة ينكر الآخر ويتوجس منه ولا يثق فيه ويتعامل مع كل الآخرين من منظور التعالي والخوف معاً. هذا التعريف الشوفيني للجماعة وتلك الوطنية الممزوجة بحماسة دينية ما قبل حداثية انعكست على التعليم في الولايات المتحدة فأصبح يقوم على الفرض والقسر enforcement السافرين وأُخضع أكثر من أي وقت سابق للعسكريين وأصحاب الشركات. فقد بات التعليم منذ اعتلاء اليمين الجديد سدة الحكم في الولايات المتحدة خاضعاً لنوعين من الضغط والسيطرة: سيطرة العسكر وسيطرة الشركات. (٩٢) وهو الواقع الذي يتضح في كثير من الدراسات والكتابات النقدية حول التعليم الأمريكي في العقد الأخير(٩٣).

خلاصة ذلك أن ثقافة المدرسة، إذا ما تركت لتعمل بطبيعتها ومن دون تدخل تغييري جذري من جانب النخبة السياسية الحاكمة وبرغبة وإرادة منها، لن تكون سوى أداة لتكريس وتجميد وإعادة إنتاج الثقافة السياسية التي تتعهدها النخبة السياسية الحاكمة وتفرضها على المجتمع بكل نظمه ومؤسساته.

(٩) ثقافة المدرسة تنتج ثقافة استسلامية: جاكسون وإليتش:

وفي نقد للمدارس، لكن ربما من غير ظهير نظري كالوظيفية أو الماركسية، ذهب إيفان إليتش في كتابه "مجتمع بلا مدارس" إلى المناداة بتخليص المجتمعات من المدارس، وإن كان قد ميز بين التمدرس والتعليم. فهو لا ينادي بالتخلص من

التعليم ككل، وإنما بتلك الصيغة التعليمية التى نسميها مدرسة. يقول إيفان إليتش أن المدرسة، شأنها شأن المؤسسات الحديثة، تحولت من أداة تدعم جهد الإنسان للسيطرة على الحياة وتحسين شروطها إلى قيد يكبل حركة الإنسان ويسلبه المبادرة والقدرة على العمل الخلاق. فقد أصبحت "أداة تطويع تسلب الإنسان كل أسلحته التي تمكنه من الحياة الحرة الكريمة، لتجعل منه كائناً بلا إرادة وبلا اختيار يقبل كل ما يعرض عليه في سلبية وعجز تام"(٩٤).

إن المدارس، في رأي إليتش، هي الحلقة الأولى والأساسية في خلق الخضوع وتشكيل مواطن يسهل التأثير عليه حيث يتعلم الفرد فيها كيف يذعن للسلطة ويقبل الاغتراب وأن ينسى كيف يفكر في ذاته. فالمدارس في نظام التعليم الأمريكي ما هي إلا مؤسسات "للقهر" لا للإبداع ولا الخيال. وتفرض الخضوع والاستغلال وتجعل الطلاب يتقبلون طواعية مصالح واهتمامات ذوي السلطة والأقوياء. وللمنهج الخفي دور كبير في ذلك(٩٥). وليس أدل على ذلك من أنها لم تنجح في إنجاز أي مما وعدت به. فالمدرسة لم تلغ التفاوتات وأشكال اللامساواة القائمة في المجتمع. بل إنها بدلاً من ذلك رسخت اللامساواة بكافة أشكالها وأضفت عليها شرعية.

وفي نفس الخط الفكري خلص شارلز سيلبرمان من دراسته "أزمة في الفصل الدراسي" التي أجراها على التعليم العام في المدارس الأمريكية إلى أن دور التعليم في المجتمع الرأسمالي هو غرس قيم الخضوع والسيطرة. فالمدارس مؤسسات يتركز فيها الاهتمام على الضبط، كما أنها تفرض نظاماً يقوم على لزوم الصمت بدلاً من تبادل الرأي، ويخيم عليه جو من الرهبة والضغط، ويحيط بالتعليم جواً من التسلط والخوف(٩٦).

وهي القيم نفسها التي قال فيليب جاكسون في عمله الرائد "الحياة

في الفصول" أن المدرسة وثقافتها تلقنها للأطفال حين تعلمهم بحيث يتصرفوا "كأعضاء في حشود، وكمتلقين ممكنين potential recipients للمديح والتوبيخ، وكآلات أو لعب في يد السلطات المؤسسية"، أو "عمال شركات جامدي الخيال" unimaginative company man[٩٧]. فقد ذهب جاكسون بفكرة "الطاحونة اليومية" -التي هي ثقافة المدرسة- إلى أن الزحام والمديح والقوة التي تتجمع لتعطي نكهة مميزة لحياة الفصول تشكل معاً منهجاً خفياً يجب أن يتمكن منه الطلاب والمعلمون إذا أرادوا أن يكملوا طريقهم بشكل مرضي في المدرسة. وهذه المتطلبات التي تفرضها خصائص الحياة الصفية قد تتعارض مع المطالب الأكاديمية للمنهج "الرسمي". من أمثلة ذلك نظام المكافأة والعقاب في عمل المدرسة. فلماذا مثلاً تكافئ المدرسة المحاولة غير المكتملة أو غير الناجحة، مثل عمل الواجب المنزلي ولكن بطريقة خاطئة؟ لأن ذلك يتضمن أن التلميذ يذعن للتوقعات الإجرائية للمؤسسة. فهو يعمل الواجب وإن كان بشكل خاطئ، ويرفع يده أثناء المناقشات الصفية وإن كان يقدم إجابة خاطئة دائماً، ولا يرفع أنفه من الكتاب أثناء فترة القراءة الحرة وإن كان لا يقلب الصفحة. إنه طالب "نموذجي" وإن لم يكن بالضرورة جيداً[٩٨].

وتلك هي الرسالة الماكرة التي ترسخها المدارس بثقافاتها في عقول ونفوس الصغار. ورسالة المدرسة تلك هي ما ينفذ إلى الأعماق من شخصية الفرد، أو هي خلاصة النتائج التي تبقى معه فترة طويلة حتى لو نسي المعلومات التي تلقاها عن طريق المنهج. وهذه الرسالة، وكما رأينا في الفقرة السابقة، غالباً ما تكون ذات تأثير سلبي، أياً كان تنور المعلمين ومهما كان حرص المدرسة على مبادئ التربية. ولهذا فالمدارس التي تريد لها المجتمعات أن تكون "متحفاً للفضيلة" قد لا تعدو أن تكون نموذجاً يستشعر منه الطالب الهوة بين العالم المثالي والعالم الواقعي النفعي، حين يحول المعلمون المدرسة إلى صناعة كبيرة وتعمل الإدارة على قمع الطالب ليصير شخصية لا لون لها. وقد تهدف المجتمعات من خلال إتاحة فرص التعليم إلى

إقامة نوع من العدل إلا أن دورها لا يكون سوى تقنين الظلم السائد فعلاً في المجتمع لأن "المناخ المدرسي" أو بعبارة أخرى "المنهج الخفي" سبب في الإخفاق أكثر منه النجاح(٩٩).

صفوة القول أن ثقافة المدرسة وفقاً لأصحاب هذا الرأي تنتج ثقافة انسحابية استسلامية تكرس الخنوع والخضوع، وهي بذلك تكون ثقافة أقل ما يقال فيها أنها تقليدية أو مناقضة لثقافة الحداثة. وربما لأن ممثلي هذا الاتجاه لا يستندون إلى ظهير أيديولوجي محدد، كالوظيفية أو الماركسية، فإنهم لا يربطون ذلك الإنتاج الثقافي للمدرسة وثقافة المدرسة بالنظم الاجتماعية القائمة خارج المدرسة في علاقتها ببعضها البعض وفي توظيفها للتعليم في إنجاز أهداف محددة. وهذا أفضل ما في هذا النوع من التناول. فكأن أصحاب هذا الاتجاه -كما يتضح عند إليتش وجاكسون- يقولون أن وظيفة ثقافة المدرسة هي إنتاج شخص طيع وخانع وتابع ومستسلم، ليس لأن هناك من النظم الاجتماعية، كالنخبة السياسية أو الاقتصادية المهيمنة أو الطبقة المهيمنة، ما يفرض ذلك، ولكن لأن ذلك هو طبيعة العمل المدرسي.

ثالثاً: تعقيب: الدولة والتعليم والثقافة:

"جنرالات عسكريون ... بزات رسمية ... أجهزة كشف عن المعادن، تواجد كثيف للشرطة، بطاقات هوية متقدمة تكنولوجيا high-tech ID card dot tags، كاميرات مراقبة للوقت الحقيقي اعتماداً على الإنترنت real time Internet-based surveillance cameras، كاميرات مراقبة خفية متنقلة، خبراء أمن، أسوار من سلاسل حديدية، عمليات تفتيش فجائية"(١٠٠). هذا الوصف ليس لمعتقل جوانتنامو أو أحد مقرات مكتب التحقيقات الفيدرالي، أو حتى أحد المطارات الأمريكية فيما بعد الحادي عشر من سبتمبر. إنه -وعلى غير المتوقع من دولة

يقال أنها أعرق ديمقراطيات العالم الحديث، دولة تجرد الجيوش وتحتل الدول الأخرى وتسقط حكوماتها الشرعية باسم الديمقراطية- وصف لما آلت إليه المدرسة الأمريكية بعد أقل من عقد من سيطرة اليمين الجديد الإمبريالي على مقاليد السلطة في البيت الأبيض.

ورغم أن كثير من الرؤى السابقة حول دور التعليم وثقافة المدرسة في إعادة الإنتاج الثقافي والاجتماعي مستمدة من المجتمع الأمريكي باعتباره الموطن الأصلي للرأسمالية إلا أن أياً من تلك الرؤى لم تبرز عسكرة المدارس الأمريكية بهذه الدرجة الفجة، أو حتى بدرجة أقل. فلم يرد في الكتابات الاجتماعية والتربوية حتى نهاية القرن العشرين أي نقد لعسكرة المدارس وإخضاعها المباشر لسيطرة الشركات، فمع اعتلاء اليمين الجديد عرش السلطة في الولايات المتحدة، ومع سيطرته "الفجة" على مجمل أدوات التشكيل الأيديولوجي، من مدرسة وإعلام ومراكز بحوث وخلافه، غدا الفرض أو القسر enforcement هو المنطق السائد واللغة المهيمنة، وغدت الجماعة الوطنية تعرف "من خلال المخاوف المشتركة، وليس من خلال المسئوليات المشتركة"، إذ تتأسس على شوفينية ظاهرة وإنكار وخوف من الآخر وانعدام الثقة فيه والتعالي الإمبريالي على كل "الآخرين"، وأمست الوطنية ترادف "القبول غير الناقد للسلطة والامتثال الأعمى للسلطة"، وطنية لا تقبل حتى المعارضة الداخلية وتنزع عنها صفة الوطنية، وطنية تثيرها صور المعارضة لسياساتها في الشارع، وطنية تقوم على المطلقية الأخلاقية، شكلاً من الوطنية والجماعة يمتزج بحماسة دينية ما قبل حديثة[١٠١]. لم تقف تلك النزعة العسكرية عند حدود المدارس بل أخذت تجتاح المجتمع المدني الأمريكي، وهو ما ينبئ بنتائج كارثية على وعد الديمقراطية ذاته، ذلك أن العسكرة المتزايدة للمجتمع تقوي الاتجاهات الأبوية وتخنق المعارضة وترفض الصوت الآخر.

هذه هي المدرسة الأمريكية والمجتمع الأمريكي بعد نصف عقد من الألفية

الثالثة، وليس المدرسة العراقية أو المجتمع العراقي إبان سيطرة حزب البعث، أو المدرسة والمجتمع الأفغانيان أو الصوماليان إبان سيطرة حركة طالبان على الأولى أو المحاكم الشرعية على الثانية، هذا إن كانت فيهما مدارس نظامية من أصله. لكن من المؤكد أن المدرسة الأمريكية والمجتمع الأمريكي لم يكونا كذلك دوماً، فرغم كل شيء كانت الولايات المتحدة راعية الرأسمالية والليبرالية. فما الذي استجد على المدرسة الأمريكية والمجتمع الأمريكي ليحولهما على هذا النحو الجذري والمفاجئ؟

إن من الخطأ الجسيم رد تلك العسكرة المتزايدة للمدارس وهذه الثقافة الخائفة -كما يرى كينيث سولتمان- إلى حوادث إطلاق النار في المدارس مثل حادث مدرسة كولومباين الثانوية وغيره. فالاتجاه نحو تعزيز سيطرة الشركات وسيطرة العسكر على المدرسة الأمريكية أوسع وأعمق من هذه الظواهر الفردية. وفيما يتعلق بالمجتمع فإن من الخطأ الجسيم رد عسكرة المجتمع المدني وسيادة هذا التعريف للجماعة الوطنية وتلك الرؤية للوطنية إلى أحداث الحادي عشر من سبتمبر. إن ذلك وغيره مما استجد على المجتمع الأمريكي نتج في المقام الأول عن سيطرة اليمين الجديد على مقاليد السلطة السياسية و"الثقافية" في الولايات المتحدة(١٠٢). فاليمين الجديد، برؤاه الإمبريالية سياسياً واقتصادياً واجتماعياً وثقافياً، وهيمنته على كافة أدوات الدولة الثقافية "الجهاز الأيديولوجي للدولة"، ومن أهمها وسائط الاتصال والمدرسة ومراكز البحوث، نجح في إعادة تشكيل وعي ووجدان الشعب الأمريكي.

إن النظام الحاكم يبعث روحاً ثقافية تنتشر في المجتمع بكل مؤسساته ونظمه الفرعية، بما في ذلك المدرسة ووسائل الإعلام والمؤسسة الدينية. لدرجة أنه يمكن قراءة توجه الدولة والمجتمع من الثقافة التي تهيمن على المدرسة ووسائط الإعلام والثقافة. وتلك الروح الثقافية تتملك الناس الفرديين تملك الجن للإنسان وتشكل

وعيهم ووجدانهم ورؤاهم للعالم تشكيل الوعاء لما يحويه من ماء. فالدولة الحديثة، أو الدولة في المجتمع الحديث، هي الفاعل العام الأساسي، بل إنها هي التي تشكل الحيز العام برمته، وليس من طبيعتها أن تترك أي شيء ليكون خارج سيطرتها، مادياً كان أو معنوياً، حتى في أكثر المجتمعات ليبرالية. لكننا مع ذلك، وكما سيرد تفصيل ذلك لاحقاً، لا نقبل المؤامرة تفسيراً لهذا الدور الأيديولوجي للمدرسة. لكنها "روح الثقافة" التي يروجها النظام الحاكم والتي تنتقل هكذا تلقائياً ومن دون مؤامرة، إلى كافة المؤسسات وإلى جميع الأفراد في المجتمع.

وكما يذهب ميشيل فوكو فإنه من خلال شبكة القوة غير المرئية invisible web of power في الثقافة، تلك الشبكة التي تسيطر على طموحاتنا وكيف نفكر في أنفسنا وماذا نفعل، يقرر المسيطرون على الثقافة ماذا يمكن مناقشته ومن الموثوق فيهم ومن ذا الذي يسمح له بالحديث. فالقوة، أو بمزيد من التحديد التوزيع غير المتكافئ للقوة asymmetrical، في الثقافة يجعل رؤية العالم رؤية سياسية[١٠٣]، أي رؤية تتحكم بها السياسة والسياسيين.

والتعليم باعتباره جزءاً من الجهاز الأيديولوجي للدولة لا يمكن أن يشذ أو يفترق عما ترسمه الدولة له من أهداف وما تعوله عليه من غايات. وفي ذلك يذهب نعوم تشومسكي إلى أن الوظيفة الأساسية للمدرسة، بكل مراحلها، هي أن تعمل كنظام قولبة أو مذهبة indoctrination system. والدولة لا يمكن أن تتسامح مع التعليم إذا لم يقم على تنفيذ دوره المؤسسي هذا. فالجامعات والمدارس يُنفَق عليها فقط بقدر انصياعها لأجندة السياسيين والشركات[١٠٤]. إن التعليم ينغمس في إنتاج وتأطير وتصفية المعرفة وتشجيع علاقات اجتماعية هي في الأساس علاقات سلطوية ومعادية للديمقراطية. وأكثر من ذلك يقول تشومسكي في كتابه "إعاقة الديمقراطية" أنه من منظور أصحاب السلطة فإن "الجماهير الوضيعة [تمثل] الأهداف الحقيقية لوسائل الإعلام ونظام التعليم العام الذي يهيئ للطاعة والتدريب على المهارات المطلوبة، بما في ذلك مهارات تكرار الشعارات الوطنية في مناسبات معينة"[١٠٥].

وبالعودة إلى الرؤى والنظريات السابقة حول علاقة ثقافة المدرسة بالتحديث الثقافي نجد أن الخط العام هو أن المدرسة لا يمكن لها بحال من الأحوال أن تفترق عن ثقافة المجتمع، التي هي في الحقيقية تلك "الروح الثقافية" التي يروجها ويغذيها النظام الحاكم. فحتى من ذهبوا إلى أن المدرسة وثقافتها يمكن أن تسهم في التحديث الثقافي للمجتمع، وهم الوظيفيون من أصحاب نظريات التحديث والتنمية، ربما كانت أذهانهم تنصرف فحسب إلى المدرسة في المجتمعات الحديثة. وهو ما يتفق ورؤيتهم لوظيفة المدرسة الأساسية عندهم، وهي التطبيع. فالتطبيع، بما هو نشر وغرس للقيم والمعتقدات والتصورات ورؤى العالم السائدة في المجتمع، يمكن أن يعزز التحديث الثقافي، ولكن فقط إذا كانت الحداثة، وعلى الأخص الثقافية، نافذة المفعول في المجتمع والثقافة خارج أسوار المدرسة.

وأخيراً نقول أن من يبالغون في تأكيد دور المدرسة وثقافتها في التحديث الثقافي يفترضون ضمناً انفصال المدرسة، أو مجتمع المدرسة بما هو عملية إنتاجية ثقافية، عن المحيط الاجتماعي الأوسع. وكأن المدرسة، شأنها شأن مصنع السيارات أو مصنع الإنسان الآلي، تنعزل تماماً عن المحيط الاجتماعي في أثناء عملية الإنتاج. وفقط بعد أن تتم عملية الإنتاج تخرج منتجاتها إلى المجتمع بما لديها وما فيها من جديد قد يكون، أو يجب أن يكون، مفارقاً أو مجاوزاً لما هو قائم في المجتمع. بيد أن عملية الإنتاج الثقافي في المدرسة على خلاف عملية إنتاج السلع والمنتوجات في المصانع تتم في إطار المجتمع وبمدخلات منه وبما يحمله الأفراد من ثقافة المجتمع القائمة. وسوف نعود إلى هذا المجاز في الفصل الأخير.

إن ثقافة المدرسة بذلك لا تسهم بكثير أو قليل في التحديث الثقافي للمجتمع، بل حتى يمكن القول أنها تدفع الثقافة والأفراد في عكس اتجاه التحديث الثقافي. لكن

أليس من الوارد أن تسهم المدرسة عبر وظائفها وعملياتها الأخرى "غير الثقافية" في التحديث الثقافي؟ ثم إذا لم يكن التحديث الثقافي وارداً من بين مخرجات المدرسة الثقافية فما مصدر ذلك الحس المشترك واسع الانتشار الذي يربط بين المدرسة والتحديث الثقافي؟ وهل كان التحديث الثقافي من بين أهداف إنشاء المدرسة في الأصل؟ هذا هو موضوع الفصل التالي الذي سنتناول فيه: أولاً عمليات ومخرجات المدرسة غير المرتبطة مباشرة بالثقافة في علاقتها بالتحديث الثقافي، وثانياً موقع التحديث الثقافي عند إنشاء نظم التعليم الحديثة.

هوامش الفصل الرابع

1. See: Stevens, Edward Jr. and Wood, George (1993), Op. Cit., PP. 287-368.
2. Ballantine J. (1993), Op. Cit., P. 6.
3. Ibid., P. 8.

٤. حمدي على أحمد (١٩٩٥)، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص ١٢٥.

5. Ballantine J. (1993), Op. Cit., P. 41-42.
6. Ibid., P. 8.
7. Bartlett, Steve, Burton, Diana and Peim, Nick (2001), Introduction to Education Studies. Paul Chapman Publishing, London. PP. 80-81.
8. Ballantine, J. (1993), Op. Cit., P.,50.
9. Ibid., P. 36-37.

١٠. عبد الله محمد عبد الرحمن (٢٠٠١)، مرجع سابق، ص ٦٢.

11. Ballantine J. (1993), Op. Cit., P. 7.
12. Cited in: Green, Andy (1992), Education and State Formation: the Rise of Education Systems in England, France and the USA. The MacMillan Press Ltd., London, 1992, P. 37.

١٣. حمدي علي أحمد (١٩٩٥)، مرجع سابق، ص ١٣٠.

14. Ballantine J. (1993), Op. Cit., P. 7.
15. Parsons, Talcot (1963), "The School Class as a Social System", in Education, Economy and Society: a Reader in the Sociology of Education, edited by A. H. Halsey, Jean Floud and C. Amold Anderson, third printing. The Free Press of Glencoe, USA. P. 445.
16. Ibid., P. 435.

17. Ibid., PP. 435-36.

١٨. عبد الله محمد عبد الرحمن (٢٠٠١)، مرجع سابق، ص ص ٤٩-٥٠.

19. Parsons T. (1963), Op. Cit., P. 439.

20. Ibid., P. 453.

٢١. مجموعة من الكتاب (١٩٩٧)، مرجع سابق، ص ٢٢٦.

٢٢. المرجع السابق، ص ١٨.

٢٣. المرجع السابق، ص ٢٢٤.

٢٤. تيمونز روبيرتس، إيمي هايت (٢٠٠٤)، مرجع سابق، ص ص ٢١٠-٢١١.

٢٥. المرجع السابق، ص ص ٢١١- ٢١٣.

26. Stevens, Edward Jr. and Wood, George (1992), Op. Cit., P. 112.

٢٧. عبد الله محمد عبد الرحمن (٢٠٠١)، مرجع سابق، ص ص ٦٠-٦١.

28. Ballantine, J. (1993), Op. Cit., P. 9.

29. Green, A. (1992), Op. Cit., P. 82.

٣٠. طاهر عبدالحكيم (١٩٨٦)، الشخصية المصرية: قراءة جديدة لتاريخ مصر، ط١، القاهرة، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، ص ١٥.

٣١. المرجع السابق، ص ١٢٨.

٣٢. مجموعة من الكتاب (١٩٩٧)، مرجع سابق، ص ٢٥٢.

33. Bartlett, Steve, Burton, Diana and Peim, Nick (2001), op. Cit., PP. 170-171.

34. Green A. (1992), Op. Cit., PP. 93, 94.

35. Ibid., PP. 95, 96.

٣٦. مجموعة من الكتاب (١٩٩٧)، مرجع سابق، ص ٢٥١.

٣٧. تيمونز روبيرتس،إيمي هايت (٢٠٠٤)، مرجع سابق، ص ١٦، ١٧، ١٠٥.

38. Ballantine, J. (1993), Op. Cit., PP. 9-10.

39. Cited in: Williamson, B. (1987), Op. Cit., PP. 220-221.
40. Ibid., P. 38.
41. Ibid., P. 10.

٤٢. حمدي أحمد(١٩٩٥)، مرجع سابق،ص ٩٣.

٤٣. تيمونز روبيرتس، إيمي هايت (٢٠٠٤)، مرجع سابق، ص ص ١٢٢-١٢٣.

44. Nayar, Usha S. (2004), Op. Cit., P. 10.
45. Ballantine, J. (1993), Op. Cit., P.155-8

٤٦. عبد السميع سيد أحمد (١٩٩٣)، مرجع سابق، ص ٩١.

٤٧. عبد السميع سيد أحمد (١٩٩٠)، "جدوى نظرية القهر في اجتماع التربيـــة"، التربية المعاصرة، العدد ١٦، السنة السابعة، ديسمبر ١٩٩٠، ص ٥٥.

٤٨. حمدي علي أحمد (١٩٩٥)، مرجع سابق، ص ١٥٣.

٤٩. عبد السميع سيد أحمد (١٩٩٣)، مرجع سابق، ص ٩٢.

٥٠. حمدي علي أحمد (١٩٩٥)، مرجع سابق، ص ١٥٥.

51. Walker, Elaine M. (2003), "Race, Class and Cultural Reproduction: Critical Theories in Urban Education", Revista Elecronica de Invetstigacion Educativa. Vo, 5, No, 2, 2003, P, 4.

٥٢. شبل بدران وحسن البيلاوي (١٩٩٧)، مرجع سابق، ص ص ٣٤-٣٥.

٥٣. كمال نجيب (٢٠٠٣)، "إنتاج وإعادة إنتاج الثقافة فـــي المـــدارس- دراســـة إثنوغرافية نقدية"، في ليندا هيريرا (محرر) قيام! جلوس! ثقافات التعليم في مصر، مجلس السكان الدولي، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ١١٩.

54. Power, S. and Whitty, G. (1999), Op. Cit., P. 24.
55. Bartlett, Steve, Burton, Diana and Peim, Nick (2001), Op. Cit., P. 188.
56. Apple, M. (1991), Op. Cit., P. x.

57. Morrow, Raymond A. & Torres, Carlos Alberto (1998), "Education and the Reproduction of Class, Gender, and Race: Responding to Postmodern Challenges", in Torres, Carlos Alberto & Mitchell, Theodore R. (Eds.) Sociology of Education: Emerging Perspectives. State University of New York Press, Albany. PP. 20-21.

58. Bourdieu, Pierre (1997), "The Forms of Capital", In Education, Culture, Economy and Society, Editted by A. H. Halsey, Hugh Lauder, Philip Brown and Amy Stuart Wells. Oxford and New York: Oxford University Press. P. 47.

59. Ibid., P. 47.

60. McDonough, Patricia M. (1998), Op. Cit., P. 184.

61. - Walker, Elaine M. (2003), Op. Cit., PP, 6-7.

62. Bartlett, Steve, Burton, Diana and Peim, Nick (2001), Op. Cit., P. 188.

63. Ibid., P. 188.

64. Bourdieu, P. (1997), Op. Cit., PP. 48-49.

65. Ibid., P. 54.

66. Morrow, Raymond A. & Torres, Carlos Alberto (1998), Education and the Reproduction of Class, Gender, and Race, Op. Cit., P. 28.

67. Lynch, Cathleen and Lodge, Anne (2002), Op. Cit., PP. 19-20.

68. Ibid., PP. 7-9.

69. Ibid., P. 62.

70. Ibid., P. 63.

71. Ibid., P. 86.

72. Ibid., PP. 85-86.

73. 1 Ibid., PP. 105-106.

74. Ibid., P. 117.
75. Ibid., P. 129.
76. Ibid., P. 145.
77. Ibid., PP. 148-152.
78. Ibid., P. 197.
79. Owkes, Jeannie (1982), "Classroom Social Relationships: Exploring the Bowles and Gintis Hypothesis", Sociology of Education, Vol. 55, (1982), PP. 197-212.
80. Lipman, Pauline (2003), "Cracking Down: Chicago School Policy and the Regulation of the Black and Latino Youth", in Education as Enforcement: the Militarization and Corporatization of Schools, Edited by Kenneth J. Saltman and David A. Gabbard. RoutledgeFalmer: New York and London. PP.25.
81. Brown, Enora R., (2003), "Freedom for Some, Discipline for Others: the Structure of Inequality in Education", in Education as Enforcement: the Militarization and Corporatization of Schools, Edited by Kenneth J. Saltman and David A. Gabbard. RoutledgeFalmer: New York and London. PP.25.
82. Stevens, Edward Jr. and Wood, George (1992), Op. Cit., P. 114.

٨٣. حمدي علي أحمد (١٩٩٥)، مرجع سابق، ص ١٩٤.

84. Chomsky, Noam, (2003), "the Functions of Schools: Subtler and Cruder Methods of Control", in Education as Enforcement: the Militarization and Corporatization of Schools, Edited by Kenneth J. Saltman and David A. Gabbard. RoutledgeFalmer: New York and London. PP.28.
85. Ibid., PP.29.
86. حامد عمار (٢٠٠٠)، مرجع سابق، ص ١٩٠.

٨٧. حامد عمار، "تقديم"، في عبد السميع سيد أحمد (١٩٩٣)، مرجع سـابق، ص ١٧.

88. Ochoa, Gilda Laura and Ochoa, Enrique C. (2004), "Education for Social Transformation: Chicana/O and Latin American Studies and Community Struggles", Latin American Perspectives. Issue 134, Vol, 31, No. 1, January 2004, P. 59.

٨٩. المرجع السابق، ص ص ١٨٩-١٩٠.

90. Power, S and Whitty, G. (1999), Op. Cit., PP. 15-29.
91. Gabbard, David (2003), "Education IS Enforcement: the Centrality of Compulsory schooling in Market Societies", in Education as Enforcement: the Militarization and Corporatization of Schools, Edited by Kenneth J. Saltman and David A. Gabbard. RoutledgeFalmer: New York and London. PP.25.
92. Saltman, Kenneth J. (2003), "Introduction", in Education as Enforcement: the Militarization and Corporatization of Schools, Edited by Kenneth J. Saltman and David A. Gabbard. RoutledgeFalmer: New York and London. P.1.
93. See for example: Education as Enforcement: the Militarization and Corporatization of Schools, Edited by Kenneth J. Saltman and David A. Gabbard. RoutledgeFalmer: New York and London. P. 1.

٩٤. عبد الفتاح تركي (٢٠٠٠)، تربية ما بعد الحداثة: مـن أيـن؟ إلـى أيـن؟، المحروسة، القاهرة، ص ٧٢.

٩٥. حمدي علي أحمد (١٩٩٥)، مرجع سابق ص ص ١٩٧-١٩٨.

96. ١ المرجع السابق، ص ١٤٩.

97. Stevens, Edward Jr. and Wood, George (1992) Op. Cit., P. 112.

98. Ibid., P. 154.

٩٩. نقلا عن: عبد السميع سيد أحمــد (١٩٩٣)، مرجــع ســابق، ص ص ١٢-١١٣.

100. Saltman, Kenneth J. (2003), Op. Cit., P. 1.

101. Ibid., P. 1.

102. Ibid., P. 1.

103. Owens, Robert G. (2004), Op. Cit., P. 6.

104. Chomsky, Noam, (2003), Op. Cit., PP.25.

105. Chomsky, Noam (1991), Deterring Democracy (New York: Hill and Wang. P. 370.

الفصـــــــل الخامس
نظم المدرسة ووظائفها غير الثقافية وعلاقتها بالتحديث الثقافي

أولا: وظائف التعليم غير الثقافية.

ثانيا: نظم المدرسة غير الثقافية. ثالثا: موقع التحديث الثقافي من نشأة وتوسع نظم التعليم العام الحديثة: النظريات المفسرة.

الفصـــل الخامـــس

نظم المدرسة ووظائفها غير الثقافية

وعلاقتها بالتحديث الثقافـي

إن التحديث الثقافي ومدى إمكانية أن تسهم المدرسة في إنجازه هـو الـذي يهمنا في المقام الأول، وليس ثقافة المدرسة في ذاتها. وقد خلـصنا مـن الفـصل السابق إلى أن ثقافة المدرسة لا تكون على أفضل الأحـوال إلا جـزءاً مـن ثقافـة المجتمع وامتداداً لها، وأنها إن حدث وافترقت عن ثقافة المجتمع فإن ذلـك يكـون إذعاناً منها وتجاوباً مع فلسفة الطبقة الحاكمة وما تفرضـه علـى المدرسـة مـن متطلبات ثقافية. ولكن إذا كانت المدرسة لا تسهم مباشرة في تحديث الثقافة ألـيس من الوارد أن يكون إسهامها في هذا الصدد غير مباشر كأن تسهم في إزكاء عوامل التحديث الأخرى التي يمكن لها بدورها أن تدفع تحديث الإنسان والثقافة، كالتنميـة الاقتصادية ورفع مستوى المعيشة وإطلاق الحراك الاجتماعي وإعمال مبادئ تكـافؤ الفرص والاستحقاق وغيرها من مبادئ الحداثة؟ وإلا فلماذا إذن كـل هـذا العبـق التحديثي الذي يحيط بالمدرسة؟ ولماذا تنظر إليها كل المجتمعات، متقدمها وناميهـا، على أنها مصنع التحديث الأول؟

أليس من الوارد، مثلاً، مع كل هذا الضجيج التحديثي أن يعزز التعلـيم العـام "الحديث" التحول الثقافي إلى الحداثة من خـلال التـدريس المباشـر؟ ألا تتـضمن المدرسة دروساً مباشرة تستهدف نشر وترسيخ قيم ومعتقدات الحداثـة؟ ألا يمكـن اعتبار المعلمين عمالاً ثقافيين تحديثيين وتنويريين وتحريريين كما يـذهب أنـصار الاتجاه النقدي؟ ألا تُكسب المدرسة مرتاديها، عبر آلية المنهج، من العلوم والمعارف ما يسهم في تحديثهم كأفراد وتحديث الاقتصاد والمجتمع ككل؟ ألا يسهم التعليم، بما

هو استثمار في رأس المال البشري، في التنمية الاقتصادية التي تعد لدى جميع منظري التحديث من أهم مؤشرات الحداثة، وتعد قبل ذلك شرطاً قبلياً للتحديث الثقافي؟ إن من الوارد أن تسهم وظائف المدرسة غير الثقافية، مثل وظيفتها الاقتصادية، في تحقيق التحديث الثقافي. ومن الوارد -بل المؤكد- أن تسهم نظم مدرسية فرعية غير الثقافة في هذا التحول الثقافي مثل المنهج أو الإدارة أو المعلمين أو التدريس الصريح للمعارف والقيم.

لذلك سوف نحاول في القسم الأول من هذا الفصل أن نتقصى نقدياً المضامين التحديثية "ثقافياً" لوظائف المدرسة الأخرى غير ذات الصلة المباشرة بالتحديث الثقافي، وكذلك ممكنات إسهام نظم المدرسة الفرعية الأخرى غير الثقافة كالمنهج وطرق التدريس وعمل المعلمين في تحديث الإنسان والثقافة.

لكن حتى ولو اتضح أن لتلك الوظائف وهذه العمليات المدرسية أثراً تحديثياً فإنه يكون على أفضل الأحوال من نوع الإنتاج الثانوي غير المباشر وغير المقصود للمدرسة. ودور المدرسة في ذلك لا يزيد مثلاً عن دور المصنع في تحديث الإنسان والثقافة عند أليكس إنجلز كما مر بنا من قبل. وهو ما يثير مجدداً التساؤل عن السر وراء هذا الربط الشائع بين التعليم والتحديث ليس فقط في نظريات التحديث أو غيرها من النظريات العلمية وإنما قبل ذلك في الحس المشترك. ترى هل لذلك علاقة بنشأة المدرسة ونظام التعليم العام "الحديث"؟ هل كان التحديث عموماً والتحديث الثقافي خصوصاً من بين أهداف إنشاء المدرسة ونظام التعليم العام "الحديث"؟ هذا ما سنقف عليه في القسم الثاني من هذا الفصل.

لابد بداية من الإقرار بصعوبة الفصل بين وظائف التعليم على جوانب الاجتماع الإنساني المختلفة من سياسة واجتماع واقتصاد وثقافة، أي صعوبة الفصل بين تأثيرات التربية السياسية والاجتماعية والثقافية. فما يعد وظيفة اقتصادية

للتربية كالتدريب والانتقاء والتوزيع هو في الوقت نفسه وظيفة اجتماعية وله بالطبع مترتبات ثقافية، أي انعكاسات على ثقافة المجتمع. كما أن من الضروري كذلك التمييز بين النتائج المقصودة وغير المقصودة للتعليم. فالتدريب والتأهيل المهني مثلاً من الأهداف والوظائف الأساسية المعترف بها للنظام التعليمي في كل المجتمعات. فهو هدف معلن ومعترف به ووظيفة مقصودة ويحتال من أجلها عمداً. لكن في الظل من هذا الهدف المعلن وتلك الوظيفة المقصودة تتحقق أهداف ووظائف اجتماعية وثقافية غير معلنة وغير مقصودة كالحراك الاجتماعي ورفع مستوى الطموح الشخصي والأسري ورفع سقف التوقعات الاجتماعية للذات وللأسرة. وهذه كلها من مؤشرات التحديث كما عند كثير من أنصار نظرية التحديث.

أولاً: وظائف التعليم غير الثقافية:

يحدد ستيف بارتلت الوظائف الأساسية للتعليم من المنظور الوظيفي في: (١) تنمية المهارات الأكاديمية الأساسية اللازمة للمشاركة في المجتمع الحديث مثل القراءة والكتابة والعمليات الحسابية الأساسية. (٢) التطبيع الذي من خلاله يصبح الأطفال أعضاء في هذه الجماعة دون غيرها، حيث يكون بمثابة عملية إدخال induction في ثقافة المجتمع ومعاييره وقيمه تمكن من تحقيق مستوى من التماسك الاجتماعي ضروري لبقاء واستمرار المجتمع. (٣) السيطرة الاجتماعية والحفاظ على النظام الاجتماعي وضمان مستوى من النظام والأمن في الأمور اليومية، وذلك من خلال تعليم طرق السلوك المتوقعة ومعايير للسلوك المرغوبة. والمدرسة بذلك تكمل وظيفة جهاز الأمن القمعي. (٤) الإعداد للعمل من خلال التدريب المتخصص والتزويد بالمهارات اللازمة لأداء المهن المختلفة في الاقتصادات الحديثة المعقدة[1].

فيما يحدد حمدي أحمد وظائف التعليم من المنظور الوظيفي في: (١) تصنيف

والانتقاء الأفراد وفقاً لقدراتهم وإمكاناتهم، بما يساعد على تسكين الفرد المناسب في المكان المناسب وفقاً لقدراته وإمكاناته، وهو ما يعني أن التعليم يساعد في خلق ما يسمى مجتمع الجدارة والاستحقاق، وهو مجتمع طبقي أو هرمي غير مغلق تتحدد فيه المكانة الاجتماعية للأفراد وفقاً لما يملكونه من قدرات ومواهب. والتعليم بذلك يسمح بالحراك الاجتماعي. (٢) نقل معايير وقيم المجتمع وتراثه الثقافي وإعداد الأجيال الجديدة وتجهيزها لأدوار البالغين. (٣) إعداد القوة العاملة الماهرة القادرة على مجابهة متطلبات التطور التكنولوجي. (٤) تحسين الأداء والإنتاج بما يسهم في التنمية الاقتصادية. (٥) المهارات المعرفية التي يتعلمها الأفراد في المدارس ليست فقط لتحقيق النمو الاقتصادي في المجتمعات الحديثة وإنما أيضاً لازمة لتحقيق التنمية بكافة أبعادها[٢].

لكن هذه الوظائف ليست محل إجماع واتفاق. فتحت عنوان "وظائف وعمليات متصارعة: ما الذي يجعل النظام يعمل؟" حددت جين بالانتين وظائف النظام التعليمي في: (١) التطبيع، (٢) نقل الثقافة، (٣) السيطرة الاجتماعية والنمو الشخصي، (٤) الانتقاء والتدريب وتسكين الأفراد في المجتمع، (٥) التغيير والتجديد[٣]. أما الصراع في هذه الوظائف فمنشأه غياب الإجماع حول هذه الوظائف والرؤى المتعارضة حولها. فعملية التطبيع التي يمر بها التلاميذ في المدرسة تختلف من تلميذ لآخر تبعاً لطبقته الاجتماعية وخلفيته العرقية أو الإثنية وغيرها من المتغيرات الاجتماعية التي تؤثر على تعليم الأطفال. وفيما يخص وظيفة نقل الثقافة فليس هناك اتفاق حول أية ثقافة تلك التي تنقلها المدرسة: هل هي ثقافة المجتمع أم أنها ثقافة النخبة أو بالأحرى الثقافة التي تريدها النخبة وتفرضها على المدرسة على أنها ثقافة المجتمع؟ وبخصوص السيطرة الاجتماعية فمن أجل من تمارس وما حدودها وهل يجوز أخلاقياً أن يتم إخضاع الطفل بشكل غير إنساني من أجل رغبات ومصالح غيره؟ أما الانتقاء والتدريب والتسكين فهي الأكثر خلافية بين الجميع. فهناك كما

مر بنا من قبل من لا يرون في إنتاج المدرسة الاجتماعي إلا إعادة إنتاج للطبقات الاجتماعية وحفاظ على الهرم الاجتماعي.

وعلى ذلك فسوف نبحث وظائف المدرسة التالية في علاقتها بالتحديث الثقافي:

(١) الإعداد والتدريب المهني بما يسهم في التنمية الاقتصادية.

(٢) إعمال مبادئ حداثية مثل الجدارة والاستحقاق وتكافؤ الفرص وإطلاق الحراك الاجتماعي.

(٣) التزويد بمعارف وقيم ومهارات ضرورية للحياة في المجتمع الحديث.

لا شك أن غالبية تلك التحديدات لوظائف المدرسة والتعليم تنتمي إلى المنظور الوظيفي. فالوظيفيون هم الذين يحددون وظائف التعليم في نقاط على النحو السابق. فيما يأتي المنظور الصراعي والنقدي ليفند تلك الوظائف ويكشف حقيقتها. وعلى ذلك فإننا فيما يلي سوف نعمل النقد في تلك الوظائف للمدرسة، خاصة من منظور علاقتها بالثقافة والتحديث الثقافي ومضامينها الثقافية.

(١) التنمية الاقتصادية وتحسين مستوى الدخل

إن التنمية الاقتصادية أساسية للغاية لعملية التحديث لدرجة أن الكثيرين يطابقون بينها وبين التحديث بوجه عام ويعتبرونها الغاية الأخيرة لها. غير أن اهتمامنا في هذا الفصل بالتنمية الاقتصادية لا ينصب عليها في ذاتها وإنما بما يمكن أن تسهم به في تحديث الثقافة. فالتنمية الاقتصادية كفيلة بتحديث ثقافة المجتمعات ونقض تقليديتها. وهو ما يتضح من معاملات الارتباط الإحصائي القوية بين التنمية الاقتصادية وما يتبعها من زيادة في الدخل القومي ونصيب الفرد منه من جانب وتحديث المجتمع، خاصة في جانبه الثقافي، من جانب آخر. فنظرة سريعة إلى

تقارير التنمية البشرية كافية لتأكيد هذا الارتباط. ذلك أن المجتمعات الحديثة في ثقافتها تكاد تتطابق تماماً مع المجتمعات ذات المستويات المرتفعة في التنمية الاقتصادية.

ثمة نظرية تعود إلى آدم سميث ثم عالم الاجتماع السياسي الأمريكي ليبست وما تزال رائجة بقوة بين علماء السياسة والاجتماع الغربيين، من أمثال صامويل هنتنجتون، مؤداها أن التنمية الاقتصادية، وما يتبعها من تطور اجتماعي، تؤدي إلى الديمقراطية(٤)، بما تعنيه من تحديث للمجتمع ومؤسساته وثقافته. وبشكل أكثر تحديداً، تدفع نظريات التحديث بأن النمو الاقتصادي يحدث تغييرات ثقافية واسعة. وقد جاء النمو الاقتصادي من بين العوامل التفسيرية القوية لظاهرة موجات التحول الديمقراطي، كما ذهب صمويل هنتنجتون في كتابه "الموجة الثالثة"، وهو ما يؤكده بالبيانات الاقتصادية للدول التي تحولت إلى الديمقراطية في الموجة الثالثة(٥). والتحول الديمقراطي هنا لا يكون إلا نتيجة للتغير في قيم ومعتقدات وتصورات وانحيازات الأفراد والمجتمعات ورؤاهم للعالم، أي نتيجة للتغير الثقافي، في اتجاه الحداثة بالطبع.

وفي دراسته بعنوان "رؤى العالم لدى الشعوب الإسلامية" قدم إنجلهارت دعماً إمبيريقياً قوياً لأطروحة أن رؤى العالم في المجتمعات الغنية تظهر اختلافات قوية ومنتظمة عنها في المجتمعات الأفقر(٦). فالتنمية الاقتصادية تؤثر بقوة في إحداث التغيير الثقافي، إذ غالباً ما يلازمها تغيرات ثقافية كبيرة يمكن التنبؤ بها. من ذلك أن التصنيع يدعم التحول من القيم التقليدية إلى القيم العلمانية/العقلانية، في حين أن ظهور المجتمع ما بعد الصناعي يحدث تحولاً نحو نسق قيم أكثر ثقة وتسامح وسعادة well-being وما بعد مادية. في حين أن الانهيار الاقتصادي يدفع المجتمعات في الاتجاه المضاد. بل ويذهب إنجلهارت إلى أنه إذا ما استمرت التنمية الاقتصادية فمن المتوقع أن يحدث مزيد من التراجع للدين المؤسس

institutionalized religion ومع ذلك فليس من المرجح أن يختفي تأثير أنساق القيم التقليدية تماماً(٧).

هذا بإيجاز عن علاقة التنمية الاقتصادية بتحديث الثقافة فماذا إذن عن دور التعليم في تحقيق التنمية الاقتصادية؟ إن الربط بين التعليم والاقتصاد والتنمية الاقتصادية قائم حتى في الحس المشترك منذ نشأة الدولة الحديثة ومعها نظم التعليم العام. فثمة افتراض يؤخذ مأخذ التسليم بأن التعليم يقود حتماً إلى التنمية الاقتصادية، وأن الاقتصاد الحديث يستلزم توفير تعليم من النوع الحديث أيضاً. وقد اكتسى هذا الربط ثوباً نظرياً من خلال نظرية رأس المال البشري التي جاءت لتربط التعليم بالاقتصاد في علاقة ثنائية الاتجاه. فالتعليم يستثير التغير الاقتصادي من جانب، ومن جانب آخر يستجيب التعليم للتغير الاقتصادي بانتقاء وتدريب القوى العاملة اللازمة للتغييرات التي تستجد في بنية الاقتصاد. وفضلاً عن العلاقة بين التعليم والاقتصاد بما هي بنى كبيرة تربط نظرية رأس المال البشري كذلك، على مستوى الظواهر والبنى الصغيرة، بين مستوى تعليم الفرد ومستوى الدخل الذي يمكن أن يحصل عليه في سوق العمل.

ظهرت نظرية رأس المال البشري كأحد امتدادات المنظور الوظيفي الذي يؤكد على التكامل والاعتماد المتبادل بين عناصر ووظائف النظام الاجتماعي. وذلك في الأساس من باب تفسير نشأة نظم التعليم العام أو من باب تبرير الإنفاق على التعليم، سواء من جانب الحكومات أو من جانب الأفراد. وفيما يلي تفصيل ذلك.

لقد أكد الكثير من الاقتصاديين على أهمية التعليم باعتباره شكلا من تنمية الموارد ونوعا من الاستثمار في الإنسان. حتى آدم سميث في كتابه "ثروة الأمم" ضَمّن "القدرات المكتسبة والمفيدة لكل سكان أو أعضاء المجتمع" في مفهومه عن "رأس المال الثابت" fixed capital. وكذلك ألفريد مارشال أكد على أهمية التعليم

"باعتباره استثمارا قوميا" وفي رأيه أن "الأكثر قيمة بين كل أشكال رأس المال هو ذلك الذي يُستَثمر في البشر". وبعد هذين الاقتصاديين الكلاسيكيين الكبيرين تضاءل الاهتمام بالموارد البشرية في النمو الاقتصادي، ثم استعاد التعليم مكانته الهامة في تنمية الموارد البشرية على يد اقتصاديين من أمثال تيودور شولتز Schultz الذي طالب بضرورة التعامل مع الموارد البشرية كشكل من أشكال رأس المال، وتحديداً باعتبارها وسيلة إنتاج منتَجة، أي باعتبارها منتج أو نتاج للاستثمار. ومع إعادة اكتشاف الموارد البشرية من جانب شولتز وزملائه عاد الاستثمار في التعليم إلى الاتجاه السائد في التحليل الاقتصادي. وقد كانت المداخل الرئيسية هي: (١) تحديد العلاقة بين الإنفاق على التعليم والنمو في الدخل أو في تكوين رأس المال المادي على مدار فترة معينة في بلد ما، (٢) مدخل المتبقي residual في تحديد إسهام التعليم في الناتج القومي الإجمالي، (٣) حساب معدل العائد من الإنفاق على التعليم، (٤) صنع ارتباطات داخل البلد الواحد بين معدلات الاستيعاب في المدارس والناتج القومي الإجمالي(٨).

إن المجتمعات الصناعية الحديثة تتميز في بنيتها وتطورها عن المجتمعات الأقل تعقداً بما يسمى مأسسة التجديد institutionalization of innovation أي "التنظيم واسع النطاق العام والخاص للبحث العلمي من أجل خدمة النمو الاقتصادي والعسكري". فقد اكتسب التعليم أهمية اقتصادية غير مسبوقة باعتباره مصدراً للتجديد التكنولوجي. فضلاً عن وظيفته الاقتصادية الأساسية المتمثلة في كونه جهازاً واسعاً للتجنيد والتدريب المهني، تلك الوظيفة التي أصبحت أساسية أكثر من ذي قبل نتيجة للتغيرات الكبيرة في سوق العمل. وعليه أصبح التعليم شكلاً رئيساً من أشكال الاستثمار في مجال الاقتصاد(٩).

وقد غيرت نظم التعليم القديمة من نفسها حتى تتلاءم مع الأغراض الجديدة للاقتصاد الحديث. وعليه تغيرت طبيعة التعليم من المحافظة، تلك الوظيفة التي كانت

تتم من خلال النقل الثقافي لجسم من المعرفة والاعتقاد غير المتغير أو المتغير ببطء، حيث أصبح على التعليم في المجتمعات الحديثة أن يتعامل مع المعرفة الجديدة أكثر منه أن يحافظ عليها، وأن يتعامل مع نشر الثقافة في دوائر اجتماعية أوسع أو من مجتمع لآخر أكثر منه أن يحافظ على وينقل ثقافة معينة لجماعة معينة[١٠].

إن التغيرات الاقتصادية غيرت جذرياً من طبيعة نظام التعليم. فقد أصبح على المجتمع الحديث أن يكون "مجتمعاً متعلماً" educated society إذا أراد أن يتقدم ويبقى. وغدا توفر المتعلمين المهرة مقياساً لإمكانات البلدان الاقتصادية والعسكرية وحتى السياسية. "وهو ما يأتي على النقيض تماماً مما كان عليه تاريخ البشرية على مدى النصف الأول من القرن العشرين. فحتى القرن العشرين لم يكن بمقدور أي مجتمع أن يتحمل أكثر من حفنة من المتعلمين. ذلك لأن القاعدة عبر العصور كانت: أن تكون متعلماً يعني أن تكون غير منتج"[١١].

معنى ذلك أن نظرية رأس المال البشري –في شقها الأول المتعلق بتفسير نشأة وتوسيع نظم التعليم العام– تقوم على أن التعليم يعد شكلاً مهماً من الاستثمار من أجل استغلال التكنولوجيا الحديثة. ففي كل المجتمعات الصناعية الحديثة، ورغم خصوصيات التواريخ الوطنية والبنى السياسية والتقاليد الاجتماعية، كان تطور التعليم في كل الحالات يحمل طابع نمط مهيمن تفرضه الضغوط الجديدة للتغير التكنولوجي والاقتصادي. ففي المجتمع الصناعي المتقدم يكون من الحتمي أن يصبح النظام التعليمي على علاقة وثيقة مع الاقتصاد. "فالتكنولوجيا الصناعية الحديثة التي تقوم على إحلال القوة الإلكترونية والذرية وغيرها من أشكال القوة وإدخال أشكال أكثر تعقيداً من تقسيم العمل تحول مجال الاقتصاد والبيئة الاقتصادية للمشروع والدور الإنتاجي والاجتماعي للعمل. وهو ما يعتمد إلى درجة غير مسبوقة على نتائج البحث العلمي وعلى توفير قوة عمل ماهرة ومسئولة، ويعتمد بالتالي على كفاءة النظام التعليمي"[١٢].

وفي شقها الثاني والأهم والذي استمدت منه اسمها تنظر نظرية رأس المال البشري إلى الإنفاق العام على التعليم وإنفاق الأفراد على تعليمهم نظرتها إلى الإنفاق على النشاط الاستثماري. كان آدم سميث أول من اعتبر التعليم شكلاً من الاستثمار لأنه يزيد من القدرة الإنتاجية للعمال بنفس الطريقة التي يؤدي بها شراء ماكينات جديدة وغيرها من أشكال رأس المال المادي إلى زيادة القدرة الإنتاجية للمصنع. ومن هنا جاء التناظر بين الاستثمار في رأس المال المادي والاستثمار في رأس المال البشري. وقد تطور مفهوم رأس المال البشري بالكامل في أوائل الستينيات على يد عالم الاقتصاد الأمريكي تيودور شولتز الذي حلل الإنفاق التعليمي على أنه نوع من الاستثمار أو الاستثمار الإنتاجي production investment[١٣]. ونظرية رأس المال البشري بذلك تنظر إلى الأفراد نظرتها إلى الماكينات pieces of machinery أو السلع الرأسمالية التي يمكن زيادة قيمتها في سوق العمل بزيادة تعليمهم وخاصة التدريب على المهارات المهنية[١٤]. فالتعليم بتوفيره قوة العمل اللازمة للنمو الاقتصادي وما يترتب عليه من عائد اقتصادي خاص وعام يتمثل في زيادة الإنتاجية الفردية والقومية يكون شكلاً من الاستثمار وليس الاستهلاك.

كما يشير مفهوم رأس المال، إلى جانب ذلك، إلى حقيقية أن البشر يستثمرون في أنفسهم عن طريق التعليم والتدريب وغيرها من الأنشطة التي تزيد من دخلهم عن طريق زيادة ما يمكن أن يكسبوه في الحياة. يستخدم الاقتصاديون مصطلح "الاستثمار" للإشارة إلى الإنفاق على الأصول التي تنتج دخلاً في المستقبل ويقابلون بين الإنفاق الاستثماري والاستهلاك الذي ينتج إشباعاً أو فوائد فورية. والأصول التي تنتج دخلاً في المستقبل تسمى رأس مال[١٥]. وهو ما يعني أن التعليم يمثل شكلاً من الاستثمار الاجتماعي والفردي في نفس الوقت: فهو يعد استثماراً اجتماعياً عندما تنفق الدولة على التعليم العام دعماً منها للتنمية الاقتصادية

والصالح العام، كما يعد أيضاً شكلاً من الاستثمار الفردي عندما ينفق الأفراد على تعليمهم تحسيناً لمستوى دخلهم المتوقع في سوق العمل.

خلاصة القول أن الاستثمار في رأس المال البشري ينتج فوائد لكل من الفرد والمجتمع. فالفرد الذي يشارك في التعليم أو التدريب المهني يستفيد من خلال زيادة فرص توظيفه وزيادة دخله في الحياة. كما أن تكاليف وفوائد التعليم تؤثر على المجتمع ككل حيث يستفيد المجتمع من زيادة الإنتاجية التي يحققها العمال المتعلمون. وهو ما تعترف به الحكومات في كل أنحاء العالم التي تتكفل ببعض أو كل تكاليف التعليم(١٦). فثمة علاقة إيجابية بين التوظف والتعليم حيث يساعد التعليم في التوظف والحصول على فرصة عمل. فـ "المشاركة من عدمها في قوة العمل تكون نتيجة لتفاعل عدد من العوامل يحتل التعليم مكانة هامة من بينها". والتعليم هنا عامل انتقاء هام(١٧). وحتى وإن لم يكتسب الأفراد أية فوائد خاصة من حيث الدخل نتيجة اكتسابهم تعليماً أكثر مما يكسبه الآخرون الأقل تعليماً، فإن المجتمع يكسب من تأثير الجودة المحسنة لقوة العمل على الإنتاجية، حتى وإن كانت تلك المكتسبات موزعة(١٨).

إن منظورات التحديث ورأس المال البشري التي هيمنت على النظرية في المجال المقارن في الستينات والسبعينات أشارت إلى أهمية التعليم في تحويل معتقدات وقيم وسلوكيات الأفراد الضرورية للتحديث الاقتصادي: الكد والاجتهاد، والحساب العقلاني، والمحافظة على النظام، والاقتصاد في الإنفاق، والدقة، والتوجه نحو الإنجاز، وقيم اجتماعية جديدة مثل الجدارة أو الاستحقاق. ورغم أن هناك علاقة بين الاقتصاد المتقدم ودور التعليم إلا أن هذا المدخل يتعرض إلى انتقادات لأسباب عديدة: (١) الجدارة أو الاستحقاق مثال لا تصله إلا دول قليلة. فقد أوضحت الدراسات لعشرين دولة تمثل أنواع مختلفة من النظام السياسي-الاقتصادي أن اقتصادات أوروبا الشرقية التي لا تقوم على نظام السوق (مثل بولندا

وتشيكوسلوفاكيا والمجر والاتحاد السوفيتي السابق) كانت أقرب إلى مثال الاستحقاق من دول أوروبا الغربية الصناعية ذات اقتصاد السوق بما في ذلك اليابان وأمريكا. (٢) ثمة افتراض "إثنوغرافي" ضمني أن كل الدول سوف تقلد نموذج التنمية الغربي، لكن ذلك لا يعني ضرورة إلغاء نظم التعليم التقليدية، ومثال ذلك المجتمعات الإسلامية. (٣) جعل الأفراد "حديثين" من خلال التعليم قد لا يؤدي إلى مجتمع حديث، فنقص الوظائف وانخفاض الأجور قد يؤدي إلى السخط ونزيف العقول"[١٩].

وأيضاً في مقابل نظرية رأس المال البشري قدمت نظرية النظم العالمية ونظرية التبعية رؤية بديلة تتحدى زعم أن التعليم قوة إيجابية في التنمية الاقتصادية. يدفع أنصار النظريتين بأن: (١) النظام الرأسمالي العالمي نظام كلي يتميز بأوجه لامساواة بنائية بين وداخل الدول، (٢) أن اقتصادات دول العالم الثالث تتعرض لعملية نهب حرية بأن تؤبد تخلفها منذ مراحل تاريخية سابقة وتشكل الآن مكونات محيطية في النظام العالمي ما زالت توفر المواد الخام والعمل الرخيص للمراكز الصناعية، (٣) أن مصادرة العوائد والقيمة المضافة من جانب الدول الأساسية والشركات متعدية الجنسيات اعتمد على مشاركة وتواطؤ وقوة النخب الوطنية التي حصلت في الغالب على تعليمها في النظم المدرسية الغربية، (٤) أنه من خلال السعي إلى تعظيم العوائد من الاستثمارات الأجنبية ووضع الأولويات الوطنية وفقاً للمعايير الأجنبية كثفت أفعال البرجوازية الوطنية من أوجه اللامساواة الداخلية وعززت من تبعية العالم الثالث وأخرت التنمية الاقتصادية بعيدة المدى. والتعليم لا يلعب إلا دوراً صغيراً في تحديد أو التأثير في التنمية الاقتصادية[٢٠].

وقد فند أرنولد أندرسون Arnold Anderson افتراض أن الاقتصاد المنتج يتطلب بالضرورة مستويات عالية من التوفير التعليمي. وهو يذكر بأن تعبئة الموارد البشرية المدربة للنمو الاقتصادي ليست بأي حال دالة بسيطة لمدى التنظيم التعليمي[٢١].

تعرضت نظرية رأس المال البشري لانتقادات كثيرة الوجـوه. فمـن ناحيـة لا تأتي جميع الحالات التاريخية في صالح فرض أن تحقيق مستوى عالي من التعليم هو المحرك للنمو الاقتصادي وأن الاستثمار في التعليم يعود على المجتمـع بعائـد يشبه العائد من الاستثمار المادي. فالدولة الصناعية الأولى في العـالم -بريطانيـا العظمى- كان متوسط مستوى التعليم فيهـا يـنخفض عـن كثيـر مـن جاراتهـا الأوروبيات. ومع أن هناك حالات أخرى مثل اليابان والولايـات المتحـدة والاتحـاد السوفيتي والدنمارك يقترن فيها النمو الاقتصادي بالإنفاق التعليمي فلا يمكن الـدفع بأن هذه العلاقة سببية بالضرورة. ومع ذلك يمكن تأكيد الطرح العكسي: أنه لا نمـو اقتصادي بدون نظام تعليمي ملائم(٢٢).

ومن أجل الخروج من هذا المأزق قال البعض بأن المهم لـيس هـو مقـدار التعليم بل الجماعات الموجه إليها هذا التعليم. والأدلة التاريخية هنا أقـل تناقـضاً. ففي الحالة البريطانية هناك ارتباط واضح بين الأكاديميـات المنـشقة أو المـستقلة non-conformist academies والطبقة المشروعاتية المبدعـة، وفـي ألمانيـا وروسيا واليابان وأمريكا هناك ارتباط معروف بين التعليم الفني ونمـو الإنتاجيـة، وفي روسيا وأمريكا هناك ارتباط بين التعليم وأشباه أو أنصاف المهرة وظهور القوة العاملة. معنى ذلك أن ثمة ارتباط بين الطبقة التي تحصل علـى التعلـيم والتنميـة الاقتصادية(٢٣).

وعن مستوى زيادة إنتاجية العمال وبالتالي زيادة دخلهم الحياتي مـن خـلال تزويدهم بالمعارف والمهارات المفيدة، فإن هناك من يهاجمون هذا الافتراض دافعين بأن الدخول الأعلى للعمال المتعلمين تعكس فحسب قدراتهم الأعلى وليس المعـارف والمهارات التي اكتسبوها أثناء عملية التعليم. ويضيفون كذلك أن العمـال مرتفعـي التعليم يجيئون في الغالب من الجماعات الطبقية الأعلـى فـي المجتمـع ويعملـون في الحضر أكثر منه في الريف. ومن هنا فإن كثيراً من تقديرات معدلات العائد مـن

التعليم ترد الاختلافات في دخول المتعلمين إلى تأثير التعليم وهو ما يرجع إلى عوامل أخرى(٢٤).

ومؤخراً ذهب النقاد إلى القول بأن التعليم لا يحسن الإنتاجية من خلال نقل المعارف والمهارات الضرورية للطلاب، لكنه يعمل في الأساس كمجرد أداة غربلة screening device تساعد أصحاب الأعمال على التعرف على الأفراد الذين يمتلكون قدرات طبيعية أعلى أو خصائص شخصية أعلى مثل الاتجاهات نحو السلطة والدقة والدافعية التي يثمنها أصحاب الأعمال ويكافئونها بزيادة الدفع لها. وهذه الحجة تعرف في الأدبيات بفرضية "الغربلة" أو "التصفية" filtering أو كما يسمونها الشهادة أو الدبلوم لأن كل ما هنالك هو أن التعليم يمنح شهادة تمكن حاملها من الحصول على وظيفة جيدة الدخل دون أن يؤثر مباشرة على إنتاجيته(٢٥).

لكل ذلك لا يبدو غريباً أن تأتي الأعمال الإمبيريقية مؤكدة أن مستوى الثروة الاقتصادية للأمة لا يرتبط بالنمو في القيد في المستوى الابتدائي، خاصة بعد الحرب العالمية الثانية. بل إن التاريخ يشهد بأن التوسع الصناعي جاء في كثير من الدول ليؤخر أو يعيق، لا أن يستحث النمو في القيد. وهنا يتنافس رأس المال مع المدرسة والدولة في استقطاب العمالة صغيرة السن، وهو ما يلاحظ في زيادة انقطاع الأطفال عن المدرسة في المناطق الريفية في مواسم العمل(٢٦).

ينطبق ذلك تماماً على البلاد النامية التي يصعب فيها ربط التعليم بالاقتصاد وربط زيادة الدخل القومي والفردي بزيادة التعليم المدرسي. فالملاحظ في البلاد النامية الآن أن التزايد السريع في التعليم المدرسي لم يؤد إلى ارتفاع معدلات النمو، وإنما أدى إلى إحلال الأكثر تعليماً من القوى العاملة محل الأقل تعليماً مما زاد من بطالة الأقل تعليماً لأنه لم تزد فرص العمل المتاحة بنسبة مساوية للزيادة في عدد

المتعلمين، لذلك كانت زيادة معدلات التعليم بعيدة عن استخدام الاقتصاد. فأكثر الأعمال التي تحتاج إلى مهارة يكفيها التدريب أثناء العمل، لا الإعداد في المدرسة، وهذا شيء أكثر رخصاً من التعليم المدرسي(٢٧).

لذلك يتساءل هنري ليفين وكارولين كيلي: "هل يمكن للتعليم أن يفعلها وحده؟"، يقصدان بذلك التنمية الاقتصادية، ويدفع المؤلفان بحقيقية يريان أنها من الوضوح بما يغنيها عن الحاجة إلى التأكيد أو البرهنة وهي أن "التعليم يمكن أن يعمل على تحسين الإنتاجية، ولكن فقط إذا كانت هناك فرص عمل للعمال مرتفعي الإنتاجية". وهما بذلك يشددان على ضرورة توفر مدخلات مكملة complementary inputs في حال غيابها لن يكون التعليم بهذه الفعالية الاقتصادية التي يعد بها المدافعين عنه. ومن هذه المدخلات في حال الاقتصاد: (١) استثمارات جديدة لاستحداث مداخل أكثر إنتاجية وتكنولوجيا جديدة، (٢) إعمال طرق تنظيم عمل جديدة للاستفادة من القدرات الإنتاجية المتنامية للعمال المتعلمين، (٣) ضرورة تبني مداخل إدارية جديدة لتوفير الدعم للمداخل الإنتاجية لمشاركة العمال ولخلق مداخل أكثر تكاملاً للبحوث والتدريب وتطوير المنتج والتسويق والإنتاج والتمويل(٢٨).

(٢) تحقيق المساواة وإطلاق الحراك الاجتماعي وإعمال الجدارة:

كان المجتمع ما قبل الحديث -في الغرب على الأقل- مجتمعاً طبقياً جامد الهرمية، مجتمعاً يقوم على اللامساواة الوراثية بين الناس، مجتمعاً تتحدد مكانة الناس فيه سلفاً وفقاً للطبقة الاجتماعية التي يولدون فيها. فلم يكن في هذا المجتمع أي مجال للحراك الاجتماعي صعوداً أو هبوطاً ولم يكن فيه مكان لأفكار الجدارة أو الاستحقاق أو غير ذلك. وفي مثل هذا المجتمع لا يكون بمقدور الفرد أياً كانت مواهبه وقدراته أن يغير من مكانته الاجتماعية. فالمكانة الاجتماعية التي ينتسب

إليها الفرد بالمولد تكون قدراً مقدوراً لا فكاك للفرد منه. وفي مثل هذا المجتمع تكون اللامساواة مقررة في عالم الإنسان كما في عالم الطبيعة.

وكما تقول نظريات الحداثة والتحديث فقد جاء المجتمع الحديث بمثابة القطيعة مع كل ذلك. ففي المجتمع الحديث تقررت المساواة المبدأية، أي المساواة أمام الفرص، لجميع الأفراد بصرف النظر عن الطبقة الاجتماعية أو غيرها من المحددات الوراثية للمكانة. فلا يعترف المجتمع الحديث بأي شكل من أشكال التفاوت أو اللامساواة إلا بما يكسب الأفراد من مهارات وقدرات، وما يترتب على ذلك من كسب مادي ومعنوي. وفي هذا المجتمع يكون الحراك الاجتماعي ممكناً ومتاحاً للجميع، وتكون القابلية للصعود الاجتماعي مكفولة لجميع الأفراد وفقاً لما أوتوا من مواهب وقدرات وإمكانات. فالمجتمع الحديث باختصار هو مجتمع المساواة وتكافؤ الفرص والحراك الاجتماعي والجدارة.

ويعد التعليم، من المنظور الوظيفي، من أهم آليات تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص وفتح المجال للحراك الاجتماعي وإعمال مبدأ الجدارة. فالوظيفة الأساسية للمدرسة عند الوظيفيين هي الإعداد للمهنة وانتقاء وتوزيع الأفراد على المكانات الاجتماعية في مجتمع البالغين. فإذا كان المجتمع الحديث يقوم على قيمتي الإنجاز وتكافؤ الفرص فإن التعليم أساسي لقيام هذا المجتمع. فالمدرسة تتصرف مع تلاميذها على أنهم متساوون في الذكاء والقدرات المبدأية التي يأتون إليها بها، وتقدم تعليماً واحداً للجميع، وتفرض ضوابط واحدة على الجميع. وبناء على إنجازهم فيها وما يظهرونه من مواهب وقدرات تقوم المدرسة بانتقاء الأفراد وتوزيعهم على أدوار ومكانات البالغين. والمدرسة بذلك تُعمِل مبادئ تكافؤ الفرص والجدارة حيث تضمن تساوي الشروط في السباق التعليمي وتحدد بناءً على الإنجاز المكانة المكتسبة للأفراد(٢٩).

لكن هل صحيح أن المدرسة تفتح أمام الطلاب من جميع الخلفيات الاجتماعية المجال للحراك الاجتماعي؟ وهل صحيح أنها بذلك تضمن تكافؤ الفرص وتعمل مبادئ الجدارة والاستحقاق؟ وهل صحيح أنها تقوم بانتقاء واختيار الأفراد وتوزيعهم على الوظائف والمكانات الاجتماعية المختلفة في الهرم الاجتماعي وفقاً لمواهبهم وقدراتهم؟ إن تلك الوظائف للمدرسة هي الأخرى موضع اختلاف كبير بين علماء الاجتماع والتربية. فإذا كانت تلك هي وظائف المدرسة من المنظور الوظيفي فإن هناك منظورات أخرى ترفض تلك الوظائف وتنسب إلى المدرسة وظائف مضادة كما يفعل الماركسيون والنقديون كما مر بنا في الفصل السابق.

إن هناك شكوكاً قوية حول إعمال المدرسة لمبدأ تكافؤ الفرص، وبالتالي قيامها بالانتقاء والتوزيع بناءً على الجدارة. صحيح أن المدرسة تفتح أبوابها لجميع الأطفال من جميع الخلفيات الاجتماعية، وصحيح أن عمليات المدرسة التعليمية واحدة للجميع، وصحيح أنها تقوم على تساوي الشروط بين الجميع في السابق التعليمي على الشهادات، لكن هل ذلك كل شيء؟

أولاً: إن إنجاز الطلاب الذي بناءً عليه تتحدد درجاتهم التعليمية والشهادات التي يمكن أن يحصلوا عليها ليس دالة فقط لتلك العوامل المدرسية، لكنه دالة أيضاً للخلفية الأسرية. وهو ما أكدته دراسات إمبيريقة كثيرة. ففي دراستهم الرائدة "تكافؤ الفرص التعليمية" خلص كولمان وزملاؤه إلى أن متغيرات المدخلات المدرسية ليس لها سوى تأثير ضئيل على الفروق في الأداء المدرسي، وأن هذه الفروق ترجع في الأساس إلى الأصول الاجتماعية للطلاب. وهي النتيجة التي أكدها جنكز وآخرون عندما قرروا أنه في تفسير التحصيل الدراسي تكون خصائص الطلاب العامل الحاسم في حين لا تكون كل الأمور الأخرى كموارد المدرسة المالية وسياساتها وخصائص المعلمين إلا أموراً ثانوية[٣٠].

وهذا ما أراد بيير بورديو أو يوصله بمفهومه عن رأس المال الثقافي الذي أراد به أن "يفسر الإنجاز الدراسي المتفاوت للأطفال من الطبقات الاجتماعية المختلفة من خلال ربط النجاح الأكاديمي -أي الفوائد الخاصة التي يمكن للأطفال من الطبقات المختلفة والشرائح الطبقية المختلفة أن يحصلوا عليها في السوق الأكاديمي- بتوزيع رأس المال الثقافي بين الطبقات والشرائح الطبقية المهيمنة"(٣١). وكما ورد في الفصل السابق فإن المدرسة تميل إلى أن تثمن رأس المال الثقافي الخاص بالطبقة العليا والوسطى وتفرضه على الجميع باعتباره ثقافة المجتمع، وهو ما يعطي لطلاب تلك الطبقات ميزة نسبية في مقابل الطبقات العاملة والدنيا. وعليه فإن الطفل من الأصول الاجتماعية العالية يكون احتمال نجاحه كبيراً لأنه يمتلك رأس مال ثقافي معين يتلقاه من أبويه وتثمنه المدرسة وهو ما يساعده على الهيمنة على منهج المدرسة، على عكس الطفل القادم من أسرة تنتمي لمكانة اجتماعية منخفضة. وبالتالي فإن رأس المال الثقافي يلعب دوراً وسيطاً بين الخلفية الأسرية والأصل الاجتماعي للطلاب وتعلمهم(٣٢). فمن خلال تسييد المدرسة لثقافة الصفوة يكون النجاح حليف أبناء الطبقة المهيمنة فيما لا يبقى لأبناء الطبقة العاملة إلا الفشل.

ولا يقف تأثير الخلفية الاجتماعية -ثانياً- على حد الإنجاز التعليمي فحسب بل تؤثر أيضاً وبشكل حاسم على الاستمرار في المدرسة من عدمه. فرأس المال الاجتماعي الذي تملكه الأسرة يلعب دوراً حاسماً في تحديد معدلات التسرب من المدرسة. فكما أثبت كولمان باستخدام بيانات الدراسات القومية فإنه كلما زاد حجم رأس المال الاجتماعي المتمثل في وجود الوالدين في المنزل وقلة عدد الأبناء وكلما ارتفعت التوقعات الاجتماعية للوالدين والانغلاق الجيلي أدى ذلك إلى انخفاض معدلات التسرب(٣٣).

معنى ذلك بلغة بيير بورديو أن من يملكون رأس المال الاقتصادي يملكون أيضاً رأس المال الاجتماعي والثقافي، وأن هؤلاء يكون طريقهم أيسر في إعادة

تأكيد ملكيتهم لهذه الأشكال من رأس المال، وأن من لا يملكون رأس المال الاقتصادي يفتقرون أيضاً إلى رأس المال الاجتماعي والثقافي، وبالتالي يكون طريق هؤلاء إلى هذه الأشكال من رأس المال ملئ بالصعاب والعثرات. فكل أنواع رأس المال يمكن اشتقاقها من رأس المال الاقتصادي الذي يعد الأصل لكل الأنواع الأخرى. وكأن رأس المال بأشكاله المختلفة يدور في حلقة مغلقة داخل نفس الجماعات والطبقات(٣٤). وكأن بورديو بذلك يقول أن المدارس عندما تفتح أبوابها للجميع فإنها لا تفعل ذلك إلا من أجل إعادة إنتاج البنية الطبقية القائمة في المجتمع خارج أسوارها.

ثالثاً: لا يقتصر تأثير الخلفية الاجتماعية للتلاميذ على الفوارق الملحوظة بينهم في التحصيل والإنجاز والبقاء في المدرسة بل تمتد لتؤثر على نوعية العمليات التعليمية التي يمر بها التلاميذ في المدرسة ونوع المعاملة التي يحصلون عليها من المدرسة. فالعمليات المدرسية ليست محايدة بحال من الأحوال. فالمدرسة بإدارتها ومعلميها وحتى طلابها تتعامل بشكل لا يخلو من التمييز مع التلاميذ من الخلفيات الاجتماعية والطبقية والعرقية والنوع المختلفة.

إن طرق تعامل المعلمين مع التلاميذ تختلف باختلاف مكانتهم الاجتماعية. حيث يميل المعلمون إلى أن يتفاعلوا مع طلاب الأقليات بشكل أقل مقارنة بالأطفال مرتفعي التحصيل أو البيض. وحتى عندما يتفاعل المعلمون مع التلاميذ منخفضو المكانة فإن تواصل المعلم معهم يكون في الغالب في شكل توجيهات مرتبطة بالإجراءات، وليس استقصاءً مرتبطاً بالمادة الأكاديمية أو حث أو استنباط لرؤى الطلاب(٣٥). لذلك يكون الطلاب منخفضي المكانة أقل انخراطاً في المهام الأكاديمية وأكثر اغتراباً عن المعلمين(٣٦).

علاوة على أن ممارسات تصنيف الطلاب إلى مسارات ومجموعات حسب

الإنجاز منتشرة في كل مكان. وهذه الممارسات تعكس فحسب التقسيم الطبقي لأسر الطلاب. وحتى عندما لا يتم تصنيف الطلاب شكلياً إلى مجموعات ومسارات فإن المعلمين يميلون إلى تصنيفهم عقلياً. وبناء على هذا التصنيف تتحدد ثقافة الفصل والمدرسة. فتسود لغة "الضعف" بين معلمي المسارات المنخفضة ولغة "الاجتهاد" بين معلمي المسارات المرتفعة، وتسود بيئة تعلم سلبية في الأولى وإيجابية في الثانية، وتتمركز عمليات المعلمين في الأولى على الضبط وفي الثانية على المهام الأكاديمية، ويسود الأولى جو من التهديد والعقاب والاستنفار فيما يسود الثانية جو من الحب والثقة. وعمليات التشريح الطبقي هذه داخل المدرسة لا يقع ضحيتها فحسب أبناء الطبقة العاملة بل تطال معهم البنات وأبناء الأقليات(٣٧).

وكما ورد في الفصل السابق فإن تلك الاختلافات اختلافات في عملية التطبيع يقصد بها إنتاج شخصيات وثقافات مختلفة، وبالتالي إعادة إنتاج اللامساواة الاجتماعية. فهذه المعاملة التمييزية تطبع أطفال الطبقات المهيمنة على الاستقلال الفردي والتفكير الابتكاري والمهارات العقلية الأوسع. فيما تدفع المدرسة أطفال الطبقة العاملة والطبقات المخضَعة إلى التوافق مع روتين الفصل وتطبعهم على أعمال التعليم الروتينية وقبول مستويات عالية من الضبط وتقليل تفردهم. هذا الشكل المتمايز أو المتباين من السيطرة الصفية والتشعيب في مسارات يساعد في شرعنة وتعزيز اللامساواة في المجتمع الأكبر. وعلى ذلك لا يكون من المستغرب أن ينخرط التلاميذ منخفضي المكانة في مقاومة أشكال التطبيع البيروقراطية تلك. لكن ثورتهم أو عصيانهم لا يكاد يؤثر على البنية الصفية. كل ما هنالك أن هذا العصيان يساعد في تمييز أطفال الطبقة العاملة الموصومين عن الأطفال الأكثر توافقاً، أي الذين استدمجوا مبادئ المدرسة الأخلاقية(٣٨).

مؤدى ذلك أن العمليات الصفية والمدرسية بما في ذلك عمليات التدريس تكرس الأوضاع الطبقية وتعيد إنتاجها. فحتى داخل الموقف التدريسي الضيق يظهر

تأثير الطبقة والمكانة الاجتماعية لأسر الأطفال. وفي ذلك يقول فوللر أنه "رغم الزعم الخطابي للمدرسة الحديثة بأنها تزيل محددات المكانة والنجاح الموروثة فإن ممارسات المعلمين تساعد في إعادة إنتاج الاختلافات الطبقية"(٣٩).

رابعاً: وفضلاً عن التأثير على إنجاز التلاميذ واستمرارهم في المدرسة وتأثيرها على نوع المعاملة وطريقة التطبيع التي يتلقاها التلاميذ في المدرسة تؤثر الخلفية الاجتماعية كذلك على العائد المادي والأدبي من التعليم حتى عند تساوي الشهادات والدرجات العلمية. فحتى لو أفلح أبناء الطبقات والجماعات المخضَعة في التحايل على أشكال التمييز القوية بدءاً من دخول المدرسة ومروراً بالعمليات المدرسية ونجحوا في اقتناص بعض الفرص من أبناء الطبقات والجماعات المهيمنة في شكل شهادات ودرجات علمية فسوف يأتي رأس المال الاجتماعي ليضيع أو يقلل من إنجاز هؤلاء في "سوق المكانات الاجتماعية". إن رأس المال الاجتماعي الذي يملكه الشخص يعتمد على حجم شبكة الارتباطات التي يمكنه تعبئتها وحجم رأس المال الاقتصادي والثقافي والرمزي الذي يملكه كل شخص ممن يرتبطون به. ورأس المال الاجتماعي -عند بورديو- يكون بمثابة استثمار من جانب الطبقة المهيمنة لإعادة إنتاج تضامن الجماعة والحفاظ على مكانتها المهيمنة(٤٠). تلك الشبكة المعقدة من الارتباطات الاجتماعية تضمن التميز لأبناء الطبقات العليا في مقابل أبناء الطبقات الدنيا في الاستفادة من الشهادات التعليمية. فأبناء الطبقات العليا من خلال المكانة الاجتماعية لأسرهم وعلاقاتها الاجتماعية الواسعة يكون من المتاح أمامهم الاستفادة من إنجازهم التعليمي إلى أقصى درجة مقارنة بأبناء الطبقات الدنيا الذين لا يكون أمامهم في ظل اقتصاد السوق إلا الالتحاق بالوظائف منخفضة الدخل والمكانة.

ومما له صلة بنظرية رأس المال البشري السابقة ودفعها بأن التعليم يعد نوعاً من الاستثمار الذي يعود على الفرد بعائد مادي، ولكن في علاقة ذلك بالطبقة

الاجتماعية والحراك الاجتماعي، هناك من يرى أن العمال مرتفعي التعليم يجيئون في الغالب من الجماعات الطبقية الأعلى في المجتمع، ويعملون في الحضر أكثر منه في الريف، وأن كثيرا من تقديرات معدلات العائد من التعليم ترد الاختلافات في دخول المتعلمين إلى تأثير التعليم وهو ما يرجع إلى عوامل أخرى[٤١]. والتعليم بذلك ليس أكثر من أداة لحصر غالبية الناس في الأعمال التي تتطلب المهارات الدنيا أو الأعمال التي تحول بينهم وبين الصعود إلى المراكز العليا في المجتمع. فالمدرسة مؤسسة تعكس "الصفوية" الاجتماعية لأنها وهي تقدم الثقافة لتلاميذها أو تدربهم على مهارات معينة فهي إنما تقدم لهم أوضاعاً ثقافية خاصة ترتبط بأنواع الضبط الاجتماعي في داخل منظمات العمل وتعلم الفرد كيف يطوع نفسه ليتناسب سلوكه مع شكل العلاقات الموجودة داخل منظمات العمل وتنظيماته الرأسمالية وكيف يطيع ويساير ويقبل الهرمية التنظيمية القائمة وكيف يصير خادماً جيداً للرأسمالية[٤٢]. لذلك يذهب البعض إلى أن التعليم عند نشأته كان وسيلة ضعيفة في تحقيق الحراك الاجتماعي لأعلى أضعف منه اليوم، بينما كانت الخدمة العسكرية هي التي صنعت الطبقة الوسطى[٤٣].

لكل ذلك فإن الحديث عن الجدارة أو المنافسة القائمة على الجدارة لا يعدو أن يكون وسيلة لشرعنة أوجه اللامساواة الوظيفية والاجتماعية لأن مذهب الجدارة يقوم على فكرة إعطاء الجميع فرص متساوية لكي يكونوا غير متساوين. وفي نفس الوقت فإن الانتقاء التعليمي يتخذ شكل التنافس على المكانات بين الطلاب للوصول إلى الاعتمادات **credentials** (الشهادات) التي يمكن الاتجار بها في سوق العمل لشراء الدخل والمكانة والوظيفة[٤٤].

معنى ذلك أن الاستمرار في التعليم والإنجاز فيه، وحتى الاستفادة من الشهادات التعليمية بعد ذلك، لا يتوقف على المحددات المدرسية والشخصية بقدر ما يتوقف على المحددات الاجتماعية والطبقية، وأن التعليم يعيد إنتاج أوجه

اللامساواة الاقتصادية والسياسية والثقافية. وهو ما لا يترك أي مجال للحديث عن المساواة وتكافؤ الفرص أو الجدارة أو الحراك الاجتماعي. فمنذ أن يلتحق التلاميذ بالمدرسة لا يكون ثمة مجال للمساواة أو تكافؤ الفرص، وعلى امتداد سنوات ومراحل التعليم وعملياته تتجلى ممارسات التمييز بين التلاميذ على أساس خلفيتهم الاجتماعية، وحتى بعد أن ينهي الطلاب تعليمهم ويسعون إلى استرداد العائد من الاستثمار في التعليم يلعب رأس المال الاجتماعي دوره في تعظيم عوائد أبناء الطبقات المهيمنة وتقليص عوائد أبناء الطبقات المخضَعة.

حتى أن هناك من يربط نشأة أنواع التعليم المختلفة بالحفاظ على الأوضاع الطبقية وليس تحريرها. ففي المجتمع الطبقي يعمل النظام المدرسي كعامل استقرار stabilizer حيث تحدد المكانة الاجتماعية للوالدين نوع المدرسة التي يختارونها لأطفالهم. وفي مثل هذه الظروف يعكس النظام المدرسي فحسب نمط التقسيم الاجتماعي السائد: فأعضاء الطبقة العليا يدخلون الجامعات، فيما لا يتجاوز أعضاء الطبقة السفلى المدرسة الابتدائية. أما الطبقة الوسطى الصناعية فتظل في معزل عن الطبقة الدنيا الريفية والصناعية والحضرية الجديدة. ونتيجة لظهور الطبقات الوسطى الصناعية والبيروقراطية الجديدة أنشئت "المدرسة المتوسطة" middle school لإشباع الاحتياجات المهنية واحتياجات المكانة للطبقة الوسطى. "فما زالت الخاصية الاستاتيكية للمجتمع الطبقي بجماعاته الفرعية التي تشبه نظام النبذ caste-like تظهر نفسها في إعداد الأطفال وتربيتهم لنفس الطبقة الاجتماعية لوالديهم". بإيجاز يقول تشليسكي أن "حضور مدرسة معينة يؤكد المكانة الاجتماعية، لكنه لا يعمل على انتزاع مكانة أعلى"(٤٥).

ليس ذلك فحسب بل إن التنزيل الاجتماعي أيضاً غير وارد في المجتمع الطبقي. فالمدارس لا يمكنها أن تخفض المكانة، لأن الحد الأدنى الضروري من المتطلبات التعليمية يمكن اكتسابه بالصبر أو بوسائل أخرى. ولذلك فإن المدرسة

ليس لها تأثير في الحفاظ على أو فقدان المكانة الاجتماعية[٤٦]. فالمدرسة " في المجتمع الطبقي تعكس البنية الطبقية، وبالتالي فلا هي تحدد ولا هي تغير المكانة الاجتماعية، كل ما هنالك أنها تؤكد ما هو مقتضى ضمناً". وعليه يخلص تشيلسكي إلى أن المدرسة اليوم فاعلية مهمة للتنزيل الاجتماعي لأبناء الطبقات الدنيا، وهو ما يكتسب أهمية كبيرة نظراً لأن نموذج دولة الرفاة وخطط الأمن الاجتماعي أغلقت كل القنوات البنائية الأخرى للحراك لأسفل ما عدا الكوارث[٤٧].

لكن على كل فإن من الضروري التمييز بين دور التعليم في الحراك الاجتماعي المادي والمعنوي، أي دوره في الصعود الاجتماعي من ناحية ودوره في رفع سقف الطموحات والتوقعات الاجتماعية من ناحية أخرى. فالتعليم، وبعيداً عن حقيقة موقفه من الحراك الاجتماعي، فإنه ولا شك يسهم في رفع سقف الطموحات والتوقعات، وتلك سمة أساسية للإنسان الحديث كما يأتي في نظريات التحديث. فثمة فرق كبير بين إحداث حراك اجتماعي فعلي ورفع مستوى طموحات الفرد الاجتماعية والاقتصادية، وكلاهما يؤثر في تغيير الثقافة ورؤية العالم. فخريج الجامعة وإن لم يستفد من درجته العلمية في الحصول على وظيفة ملائمة وإن لم يستفد منها في تحقيق مستوى من الدخل يدخله في إطار الطبقة الوسطى، فمن المتوقع على الأقل أن يتعامل بشيء من الندية مع ممثلي النظام من بيروقراطية وشرطة وأن لا يكون من المقبول لديه أن تقمعه تلك الأجهزة وتقهره وألا يكون مجرد موضوع أو شيء في يد تلك الأجهزة وشخوصها.

لكن لا يمكن الزعم بأن هاتين الوظيفتين منفصلتان بحال من الأحوال. فهما مرتبطان بقوة بحيث أن قدرة التعليم على إطلاق حراك اجتماعي حقيقي - أو بالأحرى رأي الناس في هذه الوظيفة للتعليم- تؤثر على مدى الطموح والتطلع. فعندما لا يرى الناس في التعليم وسيلة للحراك الاجتماعي ودعم المساواة وتكافؤ الفرص وإعمال الجدارة فإن سقف توقعاتهم وطموحاتهم سوف لن يكون عالياً. بل من شأن التعليم في هذه الحالة أن ينشر حالة من اليأس والقنوط وعدم الرضا.

ثانياً: نظم المدرسة غير الثقافية:

إن التعليم يرتبط بالتحديث وإنجاز التقدم ليس فقط في نظريات التحديث والتنمية ونظريات الدولة، وإنما أيضاً في الحس المشترك. ومن المفترض أن ينعكس ذلك في المكونات العينية والعمليات الشعورية في التعليم قبل غيرها. فتلك المكونات المقصودة والعمليات الشعورية تخضع للتخطيط والفعل القصدي المتروي أكثر من المكونات والعمليات الثقافية التي يصعب ضبطها والتحكم فيها. فمن الأسهل بالطبع التحكم في الأهداف المعلنة والمنهج وأساليب الإدارة والتدريس أكثر من التحكم في ثقافة المدرسة ونوعية العلاقات الواجب أن تسود بين المعلمين والطلاب وبين المعلمين والإدارة وغيرها من العلاقات بين أطراف مجتمع المدرسة. كما أنه من العسير على الدولة -أية دولة- أن تقدم من خلال المدرسة عناصر ظاهرة تتعارض مع الحداثة والتحديث.

فالدولة "الحديثة" اليوم في كل أرجاء العالم من أواسط أفريقيا إلى أمريكا اللاتينية إلى شرق ووسط آسيا، ومن دول ما بعد الاتحاد السوفيتي إلى دول العالم النامي، تتخذ من التحديث والتقدم على النمط الغربي هدفاً معلناً وخياراً استراتيجياً لها. ولذلك فمن المؤكد أن أي نظام تعليمي حديث على نمط نظام التعليم الغربي سيكون من بين أهدافه بالتأكيد أهداف تتعلق بالتحديث الثقافي وسوف تتركز سياساته على التحديث والتنمية. وهو ما سينعكس بالطبع في محتوى المنهج وفيما يوصى به -على اعتبار أن ذلك قد لا يجد له طريقاً إلى أرض الواقع- من طرق تدريس ومن أساليب إدارة.

ومن المسلم به تربوياً في مقابل ذلك أنه "في القلب من كل تدريس وتعليم توجد سلسلة من المبادئ الأساسية الصريحة أو الضمنية، الشعورية أو غير الشعورية، تحدد نوع الالتزام بما يشكل إنسان جيد أو مجتمع جيد"(٤٨). وعلى

افتراض أن الدولة -أية دولة- اليوم تتبنى خطاباً حداثياً ظاهراً وصارخاً فمن المؤكد أن ينعكس ذلك في عمليات التدريس والتعليم الصريحة على الأقل.

لكن ذلك المنطق يأخذ الخطاب المعلن للدولة مأخذ المسلمات ومن دون إعمال النقد فيه. صحيح أن الدولة الآن في كل مكان من العالم تسعى بالفعل إلى تحقيق التقدم الاقتصادي ودعم التصنيع وتعزيز قطاعات الاقتصاد الوطني والتنافس في السوق العالمي. لكن هل ذلك هو كل شيء وهل يمكن اختزال الحداثة في الاقتصاد؟ إن الحداثة قبل ذلك حداثة في الفكر والتفكير والمعتقدات والتصورات ورؤى العالم، أي حداثة في الثقافة أو حداثة ثقافية. وهي قبل ذلك حداثة في تنظيم المجتمع وعملية إدارة الشأن العام وصنع القرار العام وضبط العلاقات بين الأفراد والمؤسسات، وعلى الأخص بين المواطن والدولة، أي حداثة في السياسة أو حداثة سياسية. وهي قبل ذلك حداثة في تحديد نوع العلاقات بين المواطنين والفئات والطبقات الاجتماعية وحداثة في الانتماء إلى الدولة الحديثة، أي حداثة اجتماعية.

إن الاقتصاد أو التنمية الاقتصادية ليس إلا عنصراً أو مكوناً واحداً من عناصر ومكونات الحداثة كما سبق أن أكدنا في الفصل الثاني. والأهم من ذلك أن التحديث الاقتصادي، على النمط الغربي، يمكن أن يتم بنجاح في أكثر المجتمعات تقليدية ومجافاة للحداثة. فالرأسمالية أو اقتصاد السوق يمكن أن تتماشى مع نظام سياسي استبدادي -لاحداثة سياسية- ومع نظام اجتماعي طبقي جامد -لاحداثة اجتماعية- ومع ثقافة تقليدية تنزع عن الإنسان الفرد أية قوة في مواجهة البنى الاجتماعية القاهرة من دولة وطبقات وغير ذلك -لاحداثة ثقافية. بل إننا نزعم أن الرأسمالية واقتصاد السوق ربما تقود في هذا الاتجاه الاستبدادي والطبقي والقهري حتى في المجتمعات التي تطبق الحداثة بكل عناصرها وجوانبها في الغرب.

مما يؤكد الانفصال الممكن بين التحديث الاقتصادي وأشكال التحديث الأخرى

ما يحدث في الدول العربية من تبني صريح ومعلن للأولى ورفض قاطع لغيرها. فمؤخراً انصاعت الدول العربية للعولمة بما هي حرية السوق وسقوط الحواجز أمام البضائع وحرية اقتصادية وتشجيع للاستثمارات الأجنبية وتصفية للقطاع العام وتحالف سماسرة الداخل مع كبار المضاربين في الخارج. بينما ما زالت هذه الدول تقف بكل حزم أمام الوجه الآخر للعولمة المتمثل في إعمال الديمقراطية واحترام حقوق وحريات المواطنين وتقليص سلطة الدولة والتدخل للدفاع عن حقوق الأفراد(٤٩). ومما يؤكد ذلك أيضاً أن العولمة المدفوعة غربياً وأمريكياً تركز في المقام الأول، ومن أجل مصالح أسيادها، على الحرية الاقتصادية. بل وأيضاً من أجل تعظيم هذه المصالح تدفع هذه العولمة في اتجاه تأبيد الأوضاع السياسية والاجتماعية والثقافية غير الحداثية في العالم غير الغربي.

لذلك يجب أن تعدل المسلمة الشائعة في الحس المشترك وفي نظريات التحديث والتنمية الوظيفية لتكون أن التعليم بمكوناته الظاهرة يمكن أن يقود إلى الحداثة، خاصة الثقافية، فقط إذا كانت الدولة تسعى عن قصد وتحتال من أجل التحديث الشامل للمجتمع بكل جوانبه السياسية والاجتماعية والثقافية. فالتعليم، خاصة في مكوناته الصريحة وعملياته الشعورية، يعكس فلسفة الدولة. والدولة إذا ما وضعت أولويات معينة للمجتمع فإن ذلك سوف ينعكس بالتأكيد على النظام التعليمي في المنهج والنصوص والجوانب الأخرى الملموسة من العملية التعليمية. وفيما يلي إثبات ذلك.

(١) المنهج: المعرفة بين تحرير الإنسان وتكبيله:

"إن المعرفة مهمة للغاية، لكن فقط إذا استخدمت في تحويل المجتمع من حالة الجمود النسبي إلى حالة الدينامية والتقدم. فلا بد أن تكون هناك رغبة وتصميم على استخدام المعرفة في خدمة المجتمع"(٥٠). لكن هل تتوفر هذه الرغبة وذلك

الاستعداد؟ وهل يوفر التعليم للطلاب أطراً يمكنهم من خلالها إدراك العلاقات بين القضايا الكبيرة والصغيرة وتبصر تأثيرات العوامل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية على حياة الناس اليومية أو ما يسميه عالم الاجتماع رايت ميلز رؤية العلاقات بين العالمي والمحلي وبين القضايا العامة والبنية الاجتماعية والمشكلات الشخصية للمحيط الاجتماعي؟ (٥١). هل يسهم التعليم في تحرير العقول من الأوهام التي تكبلها أم يكبلها بأوهام لا فكاك منها؟

إن التنظيم المركزي للمنهج لا يستهدف فحسب معيرة أو تقنين محكات ومعايير الأداء من أجل تسهيل المساءلة المهنية والاختيار الاستهلاكي داخل سوق التعليم، لكنه أيضاً يخلق ويعيد خلق أشكال الهوية الوطنية(٥٢). وذلك بالطبع بما يخدم أهداف ومصالح الطبقات المهيمنة المتحالفة مع الدولة أو المسيطرة عليها. فالمنهج، شأنه شأن نظام التعليم ككل ومختلف مكونات العملية التعليمية، يسهم في إعادة الإنتاج الثقافي والاجتماعي وإضفاء الشرعية على النظام الاجتماعي القائم وضمان استقراره واستمراره.

إن الوظيفة الأساسية للمدرسة بكل مراحلها، بالنسبة لنعوم تشومسكي. هي أن تعمل كنظام قولبة أو مذهبة indoctrination system. والمنهج يلعب دوراً مركزياً في ذلك. ويذهب تشومسكي إلى أن المنهج المدرسي بمختلف جوانبه في التعليم بدءاً من رياض الأطفال وحتى الجامعة لا يمكن تحمله إلا إذا كان يؤدي دوره المؤسسي، أي ذلك الدور الذي تفرضه عليه الجماعة المهيمنة. فالمدارس والجامعات ينفق عليها فقط بقدر انصياعها لأجندة السياسيين والشركات، أي العولمة الاقتصادية. والجامعات يمكن أن تستمر في الحصول على دعم الدولة والشركات طالما أنها تخدم مصالح الشركات التي أصبحت في وضع يمكنها من قيادة الدولة، وما أن تتوقف الجامعات عن خدمة هذه المصالح فإنها ستواجه مشكلات كبيرة. والسبب في ذلك أن مؤسسات التعليم مؤسسات مترممة ومتطفلة مالياً. يدلل

تشومسكي على ذلك بما حدث في أواخر الستينات عندما بدا أن الجامعات لا تقوم بدورها كما هو مخطط لها: فالطلاب يطرحون التساؤلات ويفكرون بشكل مستقل ويرفضون كثير من النسق القيمي المؤسس ويتحدون كل الأشياء الأخرى. هنا بدأت الشركات تتخذ ردود أفعال مختلفة. كان من بينها أن طورت شركة I.B.M برنامج بديل لتخريج المهندسين بعيداً عن الجامعة. فإذا لم تقم كليات تكنولوجيا المعلومات بإعداد المهندسين لها بالكيفية التي تريدها، فإن آي بي إم سوف تعدهم بنفسها، وهو ما يعني في نفس الوقت إيقاف تمويل هذه الكليات(٥٣).

ويعد مايكل آبل من أهم علماء التربية النقديين الذين اهتموا بالمنهج في علاقته بإعادة الإنتاج الثقافي والاجتماعي وقدم في ذلك نظرية نقدية في المنهج والمعرفة التربوية . ففي كتابه "المعلمين والنصوص" يصف آبل كيف تحدث إعادة الإنتاج من خلال السيطرة على المعلمين والكتب الدراسية في المدارس. ويدفع آبل بأن الكتب الدراسية وحزم المناهج المتنوعة العديدة المتاحة في الأسواق تُبَلِّد المعلمين، خاصة الإناث لأنهن يشكلن الأغلبية في مهنة التدريس. وفي "الأيديولوجيا والمنهج" يدفع آبل بأن هناك معرفة منهج مرتفعة المكانة وأخرى منخفضة المكانة high-status and low status curriculum knowledge وبالطبع فإن الفقراء والأقليات مستبعدون من المعرفة (التقنية) مرتفعة المكانة وهو ما يستخدم كوسيلة للفلترة والتقسيم الطبقي الاقتصادي وتوقعات المهن والعمل المستقبلية(٥٤). لقد ركز آبل على العلاقة بين التدرج الاجتماعي وتصنيف المعرفة. فليس ثمة معرفة واحدة أو شكلاً واحداً من المعرفة وإنما أشكال عديدة لكل منها قيمة محددة ويمكن أن يؤدي أغراضاً مختلفة. فالمعرفة التي تقدم لأبناء الجماعات المهيمنة تختلف عن تلك المقدمة لأبناء الطبقات المخضَعة في قيمتها ومحتواها.

يرى آبل أن المعرفة نتجت عن محاولات البشر لحل المشكلات التي تواجههم، وهي بالتالي لا تنفصل عن السياقات التاريخية التي ظهرت فيها. أما نظم

المعرفة فهي اجتماعية وانتقائية وليست موضوعية أو مطلقة بحال من الأحوال. ومما يميز المنهج علاوة على ذلك قيامه على تقسيم المعرفة إلى مجالات منفصلة يحمل كل منها اسم علم معين. وتقسيم المعرفة على هذا النحو يضر عملية فهم الواقع الاجتماعي ويصيب العقلية بتجزيئية تجعلها عاجزة عن الرؤية الشمولية للظواهر، وهو ما يصب في مصلحة الطبقات المهيمنة. كما أن هذه المجالات والأصناف من المعرفة ليست ذات قيمة واحدة، وإنما تتفاوت في قيمتها وفقاً لانتقاء وتنظيم أصحاب القوة لها. فالمعرفة شبيهة بالملكية الفردية الخاصة تتحكم في توزيعها وتقويمها فئات معينة في المجتمع ومن ثم يتصف توزيع وتقويم المعرفة دائماً باللامساواة(٥٥).

ويلفت مايكل يونج الانتباه إلى أن التربية ليست ميداناً لإنتاج السلع ولكنها ميداناً لإنتاج وتنظيم المعرفة في زمن معين يتضمن اختيارات واعية وغير واعية. ويرفض يونج "موضوعية" المعرفة المتضمنة في المنهج، فهذه المعرفة تتكون اجتماعياً وتاريخياً وفقاً للسياق الاجتماعي والزمني. ويرفض التعاطي مع المعرفة المدرسية باعتبارها "معطى" موضوعي لا يحتاج إلى فحص. وهو يركز باختصار على المعاني المتضمنة في المعرفة التربوية باعتبارها من أهم قضايا علم اجتماع التربية الجديد(٥٦).

يرى يونج أن المنهج كيان أيديولوجي يخدم في الأساس مصالح وتوجهات سياسية واقتصادية واجتماعية معينة. ويؤكد على ضرورة فهم الارتباط الجدلي بين الأفكار والمعاني والتصورات والقيم التي تقوم المدارس بتدريسها في إطار المنهج الدراسي، وبين الوعي الاجتماعي الذي تتطلبه الطبقة المسيطرة. وكذلك العلاقات الاجتماعية التي يتم من خلالها نقل هذه المعارف التي تعد حلقة الوصل بين النمط الأيديولوجي الثقافي والاقتصادي السائد في المجتمع وبين الأساليب الاجتماعية في هذا المجتمع حيث يعمل المنهج على استبعاد العناصر التي لا تتفق مع هذه الأيديولوجيا وبالتالي تعزيز نمط من الوعي يعمل على تثبيت الأفراد في مواقعهم الاجتماعية(٥٧).

وإذا كان النظام الرأسمالي يفرض ويستلزم تزييف وعي الطبقات المقهورة فإن تلك هي مهمة المنهج الأساسية. فالمنهج يحاول استلاب العناصر الثقافية للطبقات الدنيا سعياً إلى تسييد أيديولوجية الفئات الحاكمة وذلك بغرض إعادة إنتاج الهرمية الاجتماعية والفرز والتصنيف وإضفاء الشرعية. ويجمل حمدي علي أحمد مقولات مايكل يونج والاتجاه النقدي إزاء المنهج في علاقته بالتغيير الاجتماعي والثقافي في(٥٨):

١- أن مضمون المعرفة المدرسية الكامنة في المنهج الدراسي ليس محايداً وإنما محمل بأحكام قيمية ترتبط بمصالح محددة ويخدم أوضاع وأيديولوجيات طبقية معينة. ومن ثم لا يمكن تقييم المعرفة والحكم عليها من خلال معايير تدعي الحياد والموضوعية.

٢- أن الجماعات الطبقية التي تملك القوة والسلطة في المجتمع تمارس من خلال أساليب مباشرة وغير مباشرة هيمنة فكرية على مؤسسات المجتمع وتتمكن من خلال ذلك من توجيه المعاني المتضمنة في المنهج الدراسي لإضفاء الشرعية على مواقعها.

٣- أن عمليات الانتقاء والتصنيف المرتبطة بالمنهج وأساليب التقويم تعمل على تدعيم التقسيم الاجتماعي واستمرار عدم العدالة واللامساواة وتقليص تكافؤ الفرص.

معنى ذلك أن ما يتم تدريسه يعكس القوى داخل وخارج المدرسة. فمن يسيطرون على المجتمع مادياً ومن يهيمنون عليه ثقافياً يستخدمون المنهج والمعرفة المقدمة فيه من أجل تحقيق مصالحهم والحفاظ عليها، حتى وإن حَمِل هذا الصالح الخاص اسم الصالح العام. فليس ثمة فرق كبير، وفقاً للرؤية الماركسية والنقدية، بين الصالح العام وصالح النخبة السياسية الحاكمة والنخبة الاقتصادية

المتحالفة معها. ففي كلتا هاتين النخبتين المتحالفتين تختزل الدولة والمجتمع، فيصير صالح هذه النخبة هو صالح الدولة والمجتمع. وذلك بالطبع من دون اعتبار لمصالح الغالبية التي تؤلف الطبقات والجماعات الخاضعة، التي توهم بأن ما يرفع باسم الصالح العام هو صالحها في حين أنه ليس إلا صالح الجماعة المهيمنة.

ينطبق ذلك على كل المجتمعات بلا استثناء بما في ذلك الدول الديمقراطية. ففي الولايات المتحدة، مثلاً، وبما يحقق مصالح النخبة الحاكمة الممثلة لليمين الجديد أو اليمين المحافظ أو دعاة الليبرالية الجديدة وطبقة أصحاب الشركات عابرة الحدود المتحالفة معها، أخذ العسكر وأصحاب الشركات يهيمنون على صنع وإقرار المنهج وعلى البرامج التعليمية وعلى كامل العملية التعليمية(٥٩). وهو التوجه الذي صدرته الشركات الأمريكية عابرة الحدود إلى دول ومجتمعات أخرى. ومن ذلك مثلاً ما يبرزه سولتمان وجودمان من انخراط الصناعات البترولية والكيماوية المباشر في إنتاج مناهج المدارس بما يعزز أجندة الشركات، وذلك من خلال تصوير الطبيعة والعمل والفراغ والحياة ذاتها كما لو كانت تحت إدارة الشركات، ومن خلال التغييب المقصود في مثل هذه المناهج للدور المباشر الذي تلعبه هذه الشركات في النزعة العسكرية العالمية والتدخلات الخارجية المدمرة بقيادة الولايات المتحدة والتدمير البيني. ومن خلال التركيز على أمثلة لبعض الصناعات البترولية والكيماوية وأفعالها في كولومبيا يوسع سولتمان وجودمان نقد السياسة الأكاديمية والعامة للتتجير المدرسيschool commercialization أبعد من التركيز التقليدي لهذا النقد على الطرق التي من خلالها تحول شركات الإعلان الطلاب إلى جمهور أسير، وذلك من خلال توضيح أن قطاع الشركات يدرك أهمية الفصل المدرسي والمنهج في تعزيز أجندة الشركات. كما يكشف المؤلفان كذلك كيف يتم انتحال بعض الطرق التعليمية التقدمية دعماً لأجندة الليبرالية الجديدة الدافعة للعنف(٦٠).

معنى ذلك أن المعرفة المتضمنة في المنهج ليست محايدة بالمرة، وأنها على

أفضل الأحوال انتقائية ومغرضة في اختيارها، وأنها لا يمكن أن تتناقض مع مصالح واهتمامات الجماعات المهيمنة. وإذا كان التحديث بكافة أشكاله، وعلى الأخص الأشكال غير الاقتصادية كالتحديث السياسي والاجتماعي والثقافي، سيلحق الضرر قطعاً بمصالح الجماعات المهيمنة فمن المستبعد عندئذ أن يستخدم المنهج في التحديث الثقافي.

(٢) المعلمون وطرق التدريس:

إن النظام التعليمي في أداء وظائفه السابقة المقصودة وغير المقصودة يستثمر في ذلك، عن قصد أو عن غير قصد، كل مكوناته المادية وغير المادية، ومن ذلك بالطبع أساليب التدريس وأنماط علاقات الاتصال الصفية والمدرسية. إن أساليب التدريس تظهر نوعية المناخ المدرسي في الفصول الدراسية من حيث نوعية السلطة والطاعة والخضوع وأسلوب القيادة وأنساق الضبط والجزاء والمكافأة. فثمة علاقة قوية بين أساليب التدريس وطبيعة السلطة داخل المدرسة. وفي ذلك يمكن التمييز بين نوعين من أساليب التدريس والسلطة داخل الفصول: المدخل الديمقراطي والمدخل التسلطي. وذلك بالطبع له مضامين واضحة على وظيفة المدرسة التحديثية، خاصة التحديث الثقافي لتلاميذها.

وردت إشارات كثيرة فيما سبق إلى طرق التدريس وطرق تعامل المعلمين مع الطلاب من الخلفيات الاجتماعية المتباينة، وهي إشارات سلبية في مجملها. حيث يسهم المعلمون، وإن كان لاشعورياً في تأبيد النظام الاجتماعي القائم خارج أسوار المدرسة. وفي الفصل السابق وردت تأكيدات أعلام الاتجاه الإثنوغرافي، حتى من غير ذوي النزوعات الأيديولوجية، مثل إيفان إليتش وفيليب جاكسون على أن الرسالة التي تنقلها المدرسة إلى التلاميذ رسالة سلبية قمعية تطبيعية مهما كان تنور المعلمين ومهما كان حرص الإدارة على إعمال نظم الإدارة الحديثة. بل إن

هناك، كما جاء في الفصل الثالث، من يؤكدون وجود ثقافة تمدرس عالمية توجد أينما أنشأت مدرسة أو ما يقوم مقامها. ينطبق هذا التأكيد الأخير على قول جون ماير بأن المعلمين في كل أنحاء العالم شرقاً وغرباً يستخدمون أسلوب المحاضرة "ليس لأنه مفيد وفعال ولكن لأن ذلك مما يتوقع من المعلمين القيام به"(٦١)، فهو جزء من دور المعلمين كما يفهمونه.

كما تؤكد دراسات ملاحظة الفصول أن المعلمين، في كل المجتمعات، نتيجة لانشغالهم بالحفاظ على النظام بين عدد كبير من الأطفال القابعين أمامهم لا بد وإن يتقدموا في اتجاه أشكال السيطرة البيروقراطية: استخدام المحاضرة لكل الفصل وكأنه عجينة واحدة من الأطفال، وتمضية الوقت في الإجراءات الإدارية، وتعيين مهام مكتبية seat-work لتلاميذ فرديين منعزلين وصامتين(٦٢). وعلى ذلك فلن يكون من المبالغ فيه الذهاب إلى القول بأن الموقف التدريسي، في أي مجتمع وفي إطار أية ثقافة، هو موقف استبدادي من الطراز الأول. فهو موقف يتمتع فيه المعلم-الواحد بكل القوة والسلطة في مقابل التلاميذ-الكثرة، سواء أكانت مبررات هذا التفاوت الواضح في القوة عقلانية ومقبولة مثل كبر سن المعلم أو اتساع معارفه وخبراته مقارنة بالتلاميذ أو غير ذلك. هذا الموقف في ذاته نقيض للحداثة الثقافية ويوصل للتلاميذ رسالة سلبية عن أنفسهم ويطبعهم كأدوات في أيدي أصحاب السلطة اليوم في المدرسة وغداً في الدولة.

وحتى بعيداً عن تلك الرؤى النقدية فقد مر بنا في فصل تعريف ثقافة المدرسة أنها جزء من ثقافة المجتمع وأن المدرسة باعتبارها إحدى مؤسسات المجتمع لا تنفصل بثقافتها على الثقافة التي تسود المجتمع بكل مؤسساته. والمعلمون بدورهم أعضاء في المجتمع تسود بينهم الثقافة التي تسود المجتمع ككل. وعلى ذلك فإن ثقافة المعلمين التي تنعكس في طرق التدريس التي يتبعونها وطرق تعاملهم مع التلاميذ ومع الإدارة ومع بعضهم البعض ليست سوى جزء من ثقافة المجتمع.

ومما له صلة مباشرة بالحداثة الثقافية أن طرق التدريس من حيث مدى إنسانيتها وتشجيعها للحداثة الثقافية تعكس طبيعة التنظيم السياسي السائد في المجتمع. فإذا كان التنظيم السياسي ديمقراطياً يحترم حقوق الإنسان ويحفظ آدميته كانت ثقافة المدرسة وطرق التدريس ونوعية العلاقات فيها ديمقراطية تحترم الإنسان، بما في ذلك العقاب البدني. وفي ذلك يذهب البعض إلى أن حقوق الطلاب تكون مجدولة مع كل جوانب التدريس والتعلم -المناهج وفلسفة المدرسة وإدارتها- وأن حقوق الأطفال والشباب في المدارس وفي التربية الأسرية وفي كل أنواع التربية غير الرسمية وغير الشكلية مجرد انعكاس لحقوق المواطنين في المجتمع العام[٦٣].

لكن الأمر لا يتوقف حتى عند مجرد أن تعكس ثقافة المدرسة ثقافة المجتمع تلقائياً ومن دون احتيال. فالمعلمون من خلال برامج الإعداد إالتي تؤهلهم وتجيزهم للتدريس يتم تطبيعهم بحيث لا يخرجوا عن الإطار الذي رسمه النظام الحاكم لعملهم، وهو ما يتكرر معهم بسبب شروط العمل في المدارس. فلكي تصبح معلماً يكون عليك أن تأخذ مقررات معينة ولكي تنجح في تلك المقررات يكون عليك أن تنصاع لرغبات الأساتذة في مؤسسات إعداد المعلم وما يتضمنه ذلك من ضرورة إظهار قيم وسلوكيات تدعم غايتك تلك وتتفق مع الرؤى التي يكافئها الأساتذة. وبالتالي فإن الجامعة تنسج شبكة من القوة المرئية وغير المرئية للتأثير على الطلاب لتبني القيم والمعتقدات "الملائمة" والتصرف بطرق "مقبولة" حتى يتم النظر إليهم على أنهم معلمون ممكنون "جيدون". وفي أثناء ذلك يتم كف أو حتى إطفاء بعض افتراضاتهم الداخلية. وحتى بعد الانتهاء من إعداد ما قبل الخدمة يكون على المعلمين كمهنيين في المدارس أن يكيفوا أنفسهم مع أمور الحياة المهنية اليومية لمطالب التعاقد ومطالب الخطاب المهني وتوقعات الأقران المهنيين وتوقعات الوظيفة الداخلية والخارجية. إن القوة تساعد في تشكيل المشاعر والمعتقدات الذاتية، والقوة غالباً ما تكون أكثر فعالية وكفاءة عندما تعمل بوصفها رغبة لأن الرغبة تجعل تأثيرات القوة غير مرئية[٦٤].

لكن المدارس وكما وصفناها في الفصل الثالث ليست مؤسسات محكمة الربط loosely coupled systems وهو ما يعطي المعلمين حرية كبيرة في الافتراق عما هو مرسوم ومخطط لهم. يقول مايكل آبل في ذلك "لا يمكن أن نفترض أن الموجود في النص هو ما يدرس فعلياً، ولا يمكن أن نفترض أن ما يتم تدريسه يتم تعلمه فعلياً ... فللمعلمين تاريخ طويل في تطويع وتحويل المادة الموجودة في النص حينما يتناولونها داخل الفصول، كما يحمل الطلاب معهم تاريخهم الطبقي والإثني والديني وذلك الخاص بالنوع، وبالتالي فهم أيضاً يقبلون ويرفضون ويعيدون صياغة المعرفة –التي يفترض أنها شرعية– بطريقة انتقائية. وقد أبرزت الدراسات الإثنوغرافية النقدية حول المدارس أن الطلاب يقومون بدور نشط في بناء المعاني وتشكيل نوعية التعليم الذي يتلقونه"(٦٥).

وحول مدى التطابق بين أفعال المعلمين وأجندة الدولة خرج بروس فوللر من بحوثه الميدانية على مدى عامين في مالاوي بأن ثمة تطابق بين الاثنين وأنه حتى مع العقوبات الضعيفة والنادرة فإن الانصياع لأجندة الدولة شائع، وحتى في المدارس الريفية النائية البعيدة عن أية طرق ممهدة. فلا يمتلك المعلمون في العالم الثالث استقلالية مهنية أو سيطرة على عملهم. ومع ذلك فثمة ثلاثة عوامل تحد من تأثير الدولة الفعلي على معلمي الفصول: أولاً محدودية قدرة الدولة على توفير الموارد المادية وهو ما يؤدي إلى تآكل سلطة الدولة، ثانياً يتقيد تأثير الدولة على المعلمين بسبب الطبيعة المتضاربة للرسائل الأيديولوجية الصادرة عن النخب السياسية، ثالثاً بسبب أيديولوجيات المعلمين أو معتقداتهم حول التعليم والتطبيع(٦٦).

وفيما له صلة مباشرة بثقافة المدرسة في علاقتها بالتحديث، خاصة الثقافي، أكد فوللر على أنه في العالم الثالث يعامل كل الأطفال في المدارس العامة نفس معاملة أطفال الطبقة العاملة في أمريكا الشمالية. وعرض دراسات تبين أن الأطفال في الغالب يجلسون سلبيين فيما يتحدث المعلمون إليهم، ويطلب بين الحين والآخر

إجابة كورالية من كل الفصل لسؤال مغلق. وحتى في تدريس العلوم لا يشجع المعلمون الأطفال على فهم العمليات المحددة مثل التكاثر في النبات والزهور، بل يصروا على أن يردد التلاميذ المصطلحات الفنية الصحيحة باللغة الإنجليزية. وهو ما يكشف عن أن ثمة شفرات نخبوية دقيقة يتم تعليمها في المدارس ومنها سلطة المعلم على إرجاء تلك الحقائق والمفردات. ولا يتاح للتلاميذ فرصة للتفكير من خلال العمليات الأساسية أو تطبيق هذه المعرفة على ظروفهم الخاصة، الريفية في الغالب(٦٧).

وفيما يتعلق بمدى صدق الدولة في العالم الثالث في استخدام المدارس في التحديث يقول فوللر أن وزارات التعليم قد ترغب بجدية في أن يشرك المعلمون الطلاب بطرق أكثر فعالية، لكن قيود الدولة الهشة تمنع الفاعلين المركزيين من التقدم بثبات. فقد يلتقي الفاعلون السياسيون والبيروقراطيون التعليميون على نقاط أيديولوجية كثيرة: تصميم وفرض منهج أكثر وضوحاً وتوحداً، ورفع الصدق الفني للامتحانات القومية، ونشر كتب دراسية معيارية، وتقوية تدريب المعلمين أثناء الخدمة. لكن الدولة المركزية في الغالب تفتقر إلى الرغبة السياسية والقدرة الإدارية على تنفيذ عمليات تطوير حسنة النية. أو أن الظروف العامة واللايقين الذي يواجه المعلمين المحليين يبتلع محاولات الإصلاح الدقيقة تلك. وعلى اعتبار انشغال الدولة الهشة بإظهار الفرص العامة من خلال التوسع المدرسي فإن الفاعلين السياسيين يكونون فعالين حقاً في إعادة إنتاج الشروط الجماهيرية داخل المدرسة والفصول المحلية(٦٨).

ثالثاً: موقع التحديث الثقافي من نشأة وتوسع نظم التعليم العام الحديثة: النظريات المفسرة:

وبعد فإذا كانت ثقافة المدرسة، كما تبين لنا من الفصل السابق، لا تكون

في أفضل الأحوال إلا "امتداداً لثقافة المجتمع وتمديداً لها" على حد قول عبد السميع سيد أحمد، وإذا كانت هناك شكوك قوية حول إسهام المدرسة بعناصرها ووظائفها غير الثقافية في التحديث الشامل للمجتمع، وعلى الأخص في إنجاز التحديث الثقافي، فما مصدر هذا العبق التحديثي الذي يحيط بالمدرسة؟ ولماذا تقترن المدرسة، ولو على الأقل في الحس المشترك، بالتحديث بمعناه الواسع وتحديث الإنسان والثقافة خاصة؟ لا بد أن الأمر يرتبط بنشأة المدرسة الحديثة ونظام التعليم العام الحديث.

لذلك سوف نحاول فيما تبقى من هذا الفصل أن نتقصى بإيجاز النظريات التي تفسر نشأة وتوسع نظم التعليم الحديثة في علاقتها بالتحديث والتحول إلى الحداثة.

(١) استجابة للتطورات الاقتصادية:

على مدار القرن العشرين كانت الأيديولوجيات المهيمنة في مجال التعليم مبطنة بنظرية تطورت في التقاليد الوظيفية البنائية الأمريكية. ترجع جذور هذه النظرية إلى دوركيم الذي رأى -كما مر بنا في غير موضع- أن للتعليم وظيفتين رئيستين: أولاً أن يوفر المهارات التي تحتاجها الاقتصادات الصناعية، ثانياً والأهم العمل كأداة للدمج الاجتماعي من خلال نقل الثقافة. وترى النظرية الوظيفية أن هاتين الوظيفتين كانت وراء إقدام الدولة على إنشاء وتوسيع التعليم الحديث.

انطلاقاً من نظرتها إلى النظام الاجتماعي على أنه كالكائن الحي الذي تقوم بين أجهزته المقومة التكامل والاعتماد المتبادل تذهب الوظيفية إلى تفسير نشأة وتوسع نظم التعليم العام الغربية على أنه جاء استجابة للتغيرات الاقتصادية التي حدثت مع دخول عصر التصنيع. فتقسيم العمل الجديد الذي استحدثته الثورة الصناعية فرض على التعليم أن ينقل مهارات مختلفة وفقاً للمهن المستقبلية، بل فرض قبل ذلك وجود نظام التعليم الحديث. فنتيجة لأهمية التكنولوجيا البالغة

في الاقتصادات الصناعية الحديثة كان لا بد من إرداف التصنيع بنظام تعليم يوفر العاملين المزودين بالمعرفة والمهارة اللازمة لخلق والتعامل مع هذه التكنولوجيا وبيئات العمل المعقدة الجديدة.

ومن هذا المنطلق، وتأكيداً على تبعية تطور التعليم للثورة الصناعية، ميز كنج King بين ثلاث مراحل في تطور النظام التعليمي ارتبط كل منها بمرحلة معينة من مراحل تطور النمو الاقتصادي: في المرحلة الأولى كان يتم تعليم عدد محدود أو قلة مميزة كالرهبان، وفي المرحلة الثانية اتسع نطاق التعليم لتدريب السكان جميعاً على العمل في المصانع والخدمة المدنية وقادة المشروعات والصناعة والحكومة، وفي المرحلة الثالثة يتم التدريب على العصر التكنولوجي ومجتمع الاتصال حيث التشديد على العلاقة بين التعليم والعمل والمجتمع(٦٩).

غير أن هناك من يرفضون هذا التفسير لنشأة نظم التعليم العام. من هؤلاء آندي جرين الذي يدفع بأن النظرية الوظيفية ضعيفة في تفسير نشأة النظام التعليمي حتى في أواخر القرن التاسع عشر. فحتى أواخر القرن التاسع عشر وباستثناء المدارس المهنية كانت فكرة أن المدارس تعد الأطفال لمهارات العمل المستقبلي هامشية نسبياً، وبالمثل في المجتمعات التي كانت أوراق الاعتماد التعليمي education credentials ضرورية فقط لعدد محدود من المكانات والمواقع المهنية لم تكن الوظيفة الانتقائية للمدارس قد اكتسبت بعد أهمية كبيرة(٧٠).

فالأدلة من المؤرخين الاقتصاديين لا تدعم الارتباط بين التعليم والتصنيع أو التنمية الاقتصادية. فليس من الواضح أن التغير التعليمي دفعته متطلبات المهارات الاقتصادية التي أحدثها التصنيع. وفي الاتجاه المقابل فإن التطورات التعليمية الكبيرة في القرن التاسع عشر لم تلعب دوراً ملحوظاً في التنمية الاقتصادية. وإذا كان التغير التعليمي قد تزامن مع التنمية الاقتصادية في بعض الدول فإن هذا التزامن لم يحدث في دول أخرى. فالعوامل الاقتصادية لا تفسر التطور التعليمي الفارق(٧١).

وحتى في إنجلترا رائدة الثورة الصناعية لا يبدو أن التعليم تحدد بأية درجة بالحاجة إلى المهارات التقنية. فالتنمية الصناعية المبكرة كانت تتطلب مهارات فنية قليلة كانت تتعهدها المؤسسات التقليدية. وحتى عندما كانت الحاجة واضحة إلى مثل هذه المهارات كان تجاوب المدارس بطيئاً. ويدفع كارلو سيبولا بنفس هذه الفكرة حول شمال أوروبا عموماً وليس إنجلترا فقط. فالثورة الصناعية ظهرت أولاً في دول كانت فيها مستويات كافية من المعرفة بالقراءة والكتابة وكان تطور التعليم فيها في القرون السابقة يعود إلى اعتبارات أخلاقية أكثر منها اقتصادية. فالمعرفة بالقراءة والكتابة تمت في أوروبا قبل حاجة الصناعة إليها. وتعليم القراءة والكتابة بذلك لم يكن من نتائج التصنيع بقدر ما كان عاملاً سابقاً عليه وميسراً له. وحتى على مستوى القارة الأوروبية فإن الانفصال أو عدم الارتباط بين التعليم والعوامل الاقتصادية أوضح. فإذا كان تطور نظام التعليم الوطني قد انتظر قرناً بعد انطلاق التطورات الصناعية السريعة في إنجلترا، فإن نظم التعليم الوطنية في القارة تطورت قبل أن يبدأ الانتشار السريع للتصنيع(٧٢).

(٢) رداً على الحضرنة والبرلتة وتغير بنى الحياة الأسرية:

ثمة تفسير آخر لنشأة وتوسع نظم التعليم العامة يرتبط بالتصنيع والثورة الصناعية، لكن من منظور النتائج الاجتماعية الأوسع التي ترتبت على التصنيع. وهو أيضاً يتفق مع التحليل الماركسي لعملية التصنيع الرأسمالية، الذي يركز ليس فقط على التغيرات في قوى وأساليب الإنتاج، ولكن أيضاً على علاقات الإنتاج المتغيرة، التي لا تقتصر على التغيرات في العلاقات بين رأس المال والعمل المأجور وتطور أشكال جديدة من ضبط العمل، بل تضم أيضاً الشروط الضرورية لإعادة إنتاج العلاقات الرأسمالية. يشير ذلك تحديداً إلى الأشكال الجديدة من التطبيع على العمل والأشكال الجديدة من السيطرة الطبقية في المجتمع.

من الوارد أن تكون الحضرنة urbanization والبرلتة proletarianization المتزايدة قد أثرت على التعليم بعدة طرق. فمن جانب ربما تكون الأشكال الجديدة من العمل المأجور والتغيرات التالية في ديناميات الاقتصاد الأسري قد أثرت على فعالية أشكال التربية الأسرية والمجتمعية التقليدية، بمعنى أن خروج الوالدين إلى العمل أدى إلى الحاجة إلى أدوات جديدة لتطبيع أطفال الطبقة العاملة. ومن ناحية أخرى جاء انتشار عمل المراهقين والنساء خارج الأسرة وتكاثر الأشكال الجديدة من الجريمة والعوز في ظروف الحياة الحضرية المزدحمة والتغيرات الكثيرة في الصراع الطبقي المكثف من الأسباب الضاغطة للإصلاح التعليمي كما ذهب كثير من المدافعين عن الإصلاح التعليمي. ويعد تأخر نظم التعليم الوطنية بعد الثورة الصناعية وما أحدثته من نتائج اجتماعية تأكيداً لهذه النظرة. "فالتعليم أصبح عاملاً مهماً في الإدارة الاجتماعية لهذا الانتقال من جانب الطبقة المهيمنة"(٧٣).

لكن حتى نظرية بهذه الوجاهة تتعارض مع حقائق تاريخية هامة. فإذا كان توسع التعليم العام في إنجلترا حدث زمنياً بعد الثورة الصناعية بقرن، ففي كل أنحاء القارة الأوروبية كان التعليم سابقاً على الحضرنة واسعة النطاق وتحول الطبقات العاملة إلى عمال بروليتاريا. حتى أن التعليم الابتدائي ظهر مبكراً في عدد من الدول وفرض على السكان الزراعيين والريفيين في المقام الأول. فلم يكن هناك تزامن بين التطور الحضري وظهور المشكلات الاجتماعية الحضرية وظهور التعليم الشعبي. حتى أن التعليم انتشر أولاً في الأوساط الريفية.

(٣) نزعاً لفتيل الديناميت الاجتماعي:

إن التصنيع والحضرنة والبرلتة المتزايدة أدت إلى خلق الطبقة العاملة الجرارة ذات الظروف المعيشية المتدنية للغاية مقارنة بالأسياد. أنتج ذلك مشكلات

جديدة حول السيطرة على العمل والنظام الاجتماعي، وبرزت الحاجة إلى ضمان الضبط وتحقيق احترام الملكية الخاصة والنظام الاجتماعي والسلطة. وقد اعتبر التعليم العام علاجاً وقائياً ضرورياً لتلك المشكلات المتوقعة إلى جانب أدوات العنف وفرض النظام. ومن هنا كان تهذيب الجماهير من الأهداف الصريحة للمدرسة. ومن ذلك ما قاله السير سيريل نوروود **Cyril Norwwod** عام ١٩٢٩ من أن التعليم الابتدائي منع "النزعة البلشفية والشيوعية ونظريات الثورة والدمار من كسب أرض في هذا البلد"(٧٤).

ففي الظروف الاجتماعية المروعة للمراكز الصناعية في أوروبا وخاصة بريطانيا تجلت مشكلة السيطرة على العمال. نتج عن ذلك الاستجابات الثورية بين طبقات العمال المنبثقة من جانب، ومن جانب آخر أفعال "القمع الاحتياطي" **reserve repression** من جانب الحكومات الخائفة من انهيار النظام الاجتماعي من جانب آخر. وإلى جانب الأدوات القمعية المتمثلة في الإعلام وقوانين العمل التي تحظر تنظيمات العمال والضبط والاستغلال القاسيين في المصانع والمناجم والمزارع أخذ التعليم مكانه كأداة للسيطرة الاجتماعية. فـ "الموضوعات الرئيسية التي يجب أن يكتب حولها تطور التعليم الجماهيري في القرن التاسع عشر"، كما يقول وليامسون هي، "السيطرة الاجتماعية والتثقيف الصناعي". فقد كانت الرقابة والنظام والضبط هي محاور اهتمام النظم التعليمية. فـ"خلف هذا التوفير للتعليم كان هناك خوف عميق الجذور مما أُدرك على أنه الأخلاق وما أسماه ريتشارد جونسون بالسلوك المنفلت بعناد للطبقات العاملة"(٧٥).

وإذا كان الأمريكيون يشتركون في أسطورة قلبية مريحة حول أصول التعليم الشعبي، ساعد المؤرخون في تأييدها، وهي أسطورة تصور طبقة عاملة عقلانية مستنيرة يقودها مفكرون مثاليون إنسانيون تظفر بالتعليم العام المجاني من نخبة ثرية أنانية ومن أنصار الدين التقليدي المتعصبين، فإن مايكل كاتز **Michael**

Katz ينقض تلك الأسطورة في دراسته حول تاريخ التعليم التي خرج فيها بأن "توسيع وإصلاح التعليم في منتصف القرن التاسع عشر لم يكن مزيجاً من الديمقراطية والعقلانية والنزعة الإنسانية. بل كانا محاولة من جانب ائتلاف مكون من القادة الاجتماعيين وأولياء الأمور القلقين على مكاناتهم والمربين التواقين إلى المكانة لفرض التجديد التعليمي، كل لأسبابه الخاصة، على مجتمع مقاوم"، ويضيف "يجب أن نواجه الحقيقة المؤلمة وهي أن هذا البلد لم يعرف على أي نطاق واسع مدارس حضرية حيوية، مدارس تحتضن جماهير المجتمع وتحتضنها هذه الجماهير، مدارس تصوغ أهدافها في سعادة الفرد وليس الخوف من الديناميت الاجتماعي أو ضرورات النمو الاقتصادي. علينا أن ندرك أنه ليس لدينا نماذج، وأننا إذا أردنا حقيقة أن نمارس الإصلاح فلابد أن نتخيل ونبني من جديد"(٧٦).

لقد كان الخوف من الديناميت الاجتماعي social dynamite هو الدافع وراء مبادرات المصلحين التعليميين الأوائل. فما كان ينهز رجال التعليم الأوائل مثل هوريس مان، والذي لا يزال ينهز المعاصرين، إلى السعي في مجال إصلاح التعليم هو "الديناميت الاجتماعي" الذي يرونه في أحياء الفقراء. ففي كلتا الحالتين كان يقود جهود الإصلاح أناس بارزون اجتماعياً وفكرياً يشغلهم الحفاظ على الهدوء الداخلي ومجتمع منظم ومتماسك. وفي كلتا الحالتين كانت هذه المجموعة ينضم إليها ويؤيدها آباء الطبقة المتوسطة القلقين حول مكانة أطفالهم، وفي بعض الأحيان ببطء -أي الانضمام والتأييد- رجال التعليم المنظمين الذين كانوا يتعاملون نفعياً مع نظرية الإصلاح من حيث تأثيرها على مكانتهم المشكوك فيها(٧٧).

ومما يؤكد أن توسيع التعليم لم ينتج عن الطلب الشعبي ولم يلبي احتياجات واهتمامات الطبقات التي قدم لها أن حركتي إصلاح التعليم الحضري -في الولايات المتحدة في منتصف القرن التاسع عشر وفي الربع الثالث من القرن العشرين- كانتا تقومان في الأساس على الفرض: "يعتلي القادة المجتمعيون حملة أيديولوجية

صاخبة لبيع التعليم لطبقة عاملة غالباً متشككة، وأحياناً معادية، ودائما غير متفهمة. وقد كان المصلحون مصممون على فرض تجديداتهم على المجتمع ولو بالقوة، إذا استلزم الأمر، فعندما فشل التساهل في أربعينات القرن التاسع عشر أصدرت الدولة قوانين الإلزام في الخمسينات"(٧٨).

(٤) بغرض الإقصاء الاجتماعي:

تدفع السوسيولوجيا الماركسية هي الأخرى بوجود ارتباط وثيق بين التعليم والعمل، لكن بعيداً عن التزويد بالمهارات الضرورية لتقسيم العمل، أي في اتجاه إعادة إنتاج علاقات الإنتاج والهرمية الاجتماعية. فبدلاً من التركيز على دور التعليم في تزويد المصنع بالمهارات اللازمة حسب تقسيم العمل الجديد كما يذهب علم الاجتماع الوظيفي ركز علم الاجتماع الماركسي على التناظرات والتماثلات بين الأبنية التعليمية وعلاقات العمل ذاهباً إلى أن التعليم يعيد إنتاج ويشرعن علاقات القوة في سوق العمل من خلال الانتقاء والتطبيع التمييزي الفارق بناءً على التقسيمات الطبقية والنوع في المجتمع الكبير.

لقد فند بولز وجنتز وهم أن المدارس كانت في الغرب المحركات العظيمة للديمقراطية، ودفعا بدلا من ذلك بأنها كانت فحسب أدوات للسيطرة الاجتماعية والهيمنة الطبقية. فالمدارس تمارس التصنيف والانتقاء بناء على الخلفية الطبقية للطلاب. كما أنها تعلم معايير وقيم مختلفة للطبقات المختلفة من خلال المنهج الخفي، وتضمن بذلك إعادة إنتاج التقسيم الاجتماعي للعمل وأن يقبل الطلاب مكانتهم الخاصة في السلم المهني(٧٩). فالمدارس توسعت في الولايات المتحدة أثناء الثورة الصناعية للسيطرة على وتطبيع شباب المهاجرين المنحرفين وتعليمهم اللغة الإنجليزية والمهارات الفنية وتصور للزمن والنظام كما يتجلى في المدارس والشركات البيروقراطية(٨٠).

ومن خلال إعادة الإنتاج الثقافي والاجتماعي ومن خلال حصر المكانات الهامة مهنياً واجتماعياً في جماعات معينة وشرعنة حرمان الجماهير العريضة منها يكون التعليم بذلك يمارس وظيفة الإقصاء الاجتماعي. ففي كل من الدول التي تعهدت التعليم العام مثل فرنسا وبروسيا والدول التي لم تتدخل في التعليم وتركته لعوامل السوق مثل انجلترا جاء تطور المؤسسات التعليمية موافقاً للإطار الاجتماعي والاقتصادي للنظام الرأسمالي الحديث في المجتمع، حيث "شرعنة التفاوتات في مجتمع كان في مسار عمله الطبيعي قائم على اللامساواة بالضرورة وبشكل عميق"(٨١). ومن هنا فإن التعليم العام وفقاً لهذا المنظور أنشأ من أجل الإقصاء الاجتماعي، حيث وظفت المؤسسات التعليمية، وإن كان من دون قصد، "بطرق تبعد الناس أو تقصيهم من الوصول إلى المهن عالية المكانة"(٨٢).

(٥) من أجل الإيهام بإمكانية الحراك الاجتماعي:

كما اتضح من تناولنا لوظائف التعليم ونظرية الإقصاء الاجتماعي فإن ثمة شكوك قوية حول إمكان أن يفسح التعليم الطريق للحراك الاجتماعي أمام أبناء كل الطبقات والجماعات العرقية. وحتى عند النشأة والتوسع لم يكن المقصود بالتعليم أن يكون آلية عقلانية وموضوعية ومساواتية ونزيهة للحراك الاجتماعي. وفي ذلك يقول راندال كولنز Randal Collins أن "التوسع الكبير في التعليم منذ منتصف القرن التاسع عشر لم يكن له أية تأثيرات مطلقاً على زيادة الحراك الاجتماعي" وأنه بعيدا عن الانتقال إلى القرائية الجماهيرية كان إسهام التعليم في الإنتاجية الاقتصادية والحراك الاجتماعي محدوداً وأن النظام التعليمي تم توسيعه بشكل ضخم لأسباب أخرى(٨٣).

لكن مع ذلك ما زال التعليم يرتبط في أذهان الكثيرين وفي خطاب الدولة بتحقيق الحراك الاجتماعي، وهو ما يمكن رده إلى ظرفيات نشأة وتوسع نظم التعليم

العام. صحيح أن التعليم استخدم وما زال في الإقصاء الاجتماعي في وجه الطبقات والجماعات المخضعة، وصحيح أن الحراك بين الطبقات لم يتأثر كثيراً بالتعليم، وصحيح أن ما كان يحصل عليه عامل المصنع قبل التعليم لن يختلف كثيراً عما حصل عليه بعد التعليم، لكن لا يمكن استبعاد فرضية أن تكون المؤسسة التعليمية أنشئت وعممت في الأصل ولو فقط من أجل الإيهام بإمكانية الحراك الاجتماعي.

في ذلك يقول ديفيد جلاس أن تطور النظم التعليمية في القرن التاسع عشر عكس مجموعتين متميزتين من الاعتبارات أولاها تتعلق بجماهير السكان والأخرى بالطبقات الوسطى. فالاهتمام العام بالتعليم الابتدائي كان محاولة في الأساس لتلبية حد أدنى معين من المتطلبات في مجتمع متغير: الحاجة لضمان الضبط **discipline** وتحقيق إحترام الملكية الخاصة والنظام الاجتماعي. وهو ما يتضح في الأهداف المحدودة للغاية للنظام الذي طور في ذلك الوقت. ففي ذلك الوقت المبكر كان الكتاب المقدس وكتب العقيدة تفي بالغرض، وكان تعليم الجماهير أمراً غير مرغوب فيه من جانب النخبة السياسية والاقتصادية المهيمنة، اللهم إلا قدر ضئيل منه يكفي للأعمال الروتينية[٨٤].

لكن كان من الضروري في نفس الوقت إيهام جماهير الناس بإمكانية الحراك الاجتماعي. فمع الثورة الصناعية وما صاحبها من تغيرات اجتماعية جسدت المدينة التجاور غير المسبوق بين طرفي الثروة والفقر والانقسام الطبقي المتنامي وتمظهرت في خيال الطبقة الوسطى على أنها الشبح المخيف للشغب والتمرد. فالطبقة العاملة المدينية ظهرت كعملاق مخيف قابع هناك[٨٥]. ومع التجاور بين الأضداد الطبقيين كان لابد للدولة الخاضعة لهيمنة النخبة الاقتصادية أن تفكر في وسيلة لإيهام الفقراء بإمكان الحراك الاجتماعي وإمكان الوصول إلى مستويات من الثروة والغنى كتلك التي يرونها بين ظهرانيهم. كانت هذه الوسيلة هي مؤسسات التعليم التي تم توسيعها وتعميمها تباعاً من الأقل مستوى –المدرسة

الابتدائية- إلى الأعلى مستوى. فوجود المدرسة من شأنه أن يقلل من نقمة الفقراء بما يولده فيهم من اعتقاد في إمكانية الحراك الاجتماعي. بل ويمكن القول بأن المدرسة حققت بالفعل درجة من الحراك الاجتماعي. فمما لا شك فيه أن التعليم كان يعطي لأصحابه فرصة أعلى للكسب المادي مقارنة بغير المتعلمين. لكنها درجة من الحراك لا تصل إلى الانتقال من طبقة لأخرى. كل ما هنالك أن التعليم يجعل أصحابه أفضل حالاً قليلاً من أبناء طبقتهم الذين لم يحصلوا عليه.

(٦) باعتبار التعليم حق إنساني

هذا التفسير الليبرالي يعد أقرب تفسيرات نشأة التعليم العام إلى موضوع الحداثة والتحديث، وإن كان في عكس العلاقة التي تتناولها الدراسة الحالية، إذ يدفع هذا التفسير بأن التعليم العام ظهر كاستجابة لأفكار التنوير والحرية، وليس أنه كان وراء صنع هذه الأفكار وتلك الحرية. تتجسد هذه النظرية في النسخة الهويجية الكلاسيكية للتاريخ التي ترى أن التاريخ الإنساني يأخذ خطاً صاعداً في اتجاه الرقي والكمال والتقدم. وتطبيق ذلك على التعليم هو أن تطور التعليم الجماهيري حدث أولا وبأسرع ما يكون في الدول البروتستانتية في شمال أوروبا وفي الولايات التطهرية بأمريكا. وكان الدافع الرئيسي وراء هذا التطور كامن في الإدراك المبكر من جانب البروتستانت منذ الإصلاح فصاعداً لإمكانات وقوى التعليم كوسيلة للهداية. وجاءت التقدمات التعليمية الكبرى في القرن التاسع عشر كنتاج لهذا الدافع المبكر إلى جانب دفع التنوير والحركة العلمانية التدريجية نحو الديمقراطية السياسية تحت راية الرأسمالية الليبرالية في القرن التاسع عشر. كان تقدم التعليم الجماهيري من جملة تطورات مؤسسية كثيرة ضربت المثل على المسيرة المنتظمة للتقدم والحضارة. ترد هذه النظرية نشأة وتوسع نظم التعليم العام إلى ثلاثة تأثيرات[٨٦]:

أ) انتشار البروتستانتية التي كانت تحث على التعلم من أجل الدخول مباشرة إلى

الكتاب المقدس. ففي مقابل الكاثوليكية التي كانت ثقافة صور ورسوم وأيقونات وزخارف قديسين، كانت البروتستانتية ثقافة كتاب. ولذلك كان انتشار التعليم العام مرتبطاً في الغالب بانتشار البروتستانتية في شمال أوروبا والتطهرية في أمريكا.

ب) تأثير فلسفة التنوير الذي يقدم مرشحاً محتملاً للأساس الأيديولوجي للتعليم الجماهيري في القرن التاسع عشر. فبدون إمبيريقية لوك الفلسفية وتفاؤلية فولتير وروسو العقلانية والفلاسفة الفرنسيين كان من الصعب تخيل تطور الأيديولوجيات التعليمية التي أعطت زخماً لحجج المصلحين التعليميين البرجوازيين في القرن التاسع عشر.

ج) الديمقراطية التي تعد العنصر الثالث والأكثر تعقيداً في ثالوث ميثولوجيا التعليم الليبراليّة. فقد كان لتقدم القوى الديمقراطية تأثيراً طويل المدى على شكل التعليم، كما في مبدأ تكافؤ الفرص مثلاً.

لكن من المنظور النقدي تصعق المرء حقيقة الارتباط الضعيف في أوروبا بين انتشار الأفكار والمؤسسات الديمقراطية والخريطة الجغرافية للتقدم التعليمي. فنظم التعليم الجماهيرية الأكثر توسعاً ظهرت في الغالب في تلك الدول ذات الملكيات المطلقة الأطول عمراً. علاوة على أن هذه النظم أنشأت في الأساس في أعلى فترات الدولة المطلقة في بروسيا فريدريك الأكبر ونمسا ماريا تريزا وفرانسيس الأول. ولعله من أبرز جوانب السخرية في التاريخ التعليمي أن أكثر قوى القرن التاسع عشر "ديمقراطية" مثل فرنسا وإنجلترا والولايات المتحدة التي كانت جميعها قد اجتازت تحولات سياسية كانت مضطرة لأن تنظر إلى الدولة الألمانية الأوتوقراطية كمثال للإصلاح التعليمي. فباستثناء الولايات المتحدة أصبحت نظم التعليم الوطنية مؤسسات دولة قبل أن تصبح هذه النظم ديمقراطية بأي معنى. ففي الولايات المتحدة كان التعليم مجدولاً مع الأفكار الليبرالية أكثر من أي مكان آخر. ومع ذلك كانت

وظيفة التعليم فيها متناقضة أو مزدوجة واكتست وجهاً حمائياً باعتباره أداة قوية للامتثال السياسي وعنصراً أساسياً في تسييد الرأسمالية الفردية(٨٧).

(٧) في إطار عملية تكون الدولة الحديثة

إن كل هذه النظريات لا تستطيع أن تفسر الأصول الاجتماعية لنظم التعليم الوطنية والتواريخ المختلفة لتطورها. فالنظريات الوظيفية التي ربطت التعليم بالمتطلبات الاقتصادية في مجال المهارات يضعفها أن النمط العالمي لتطور التعليم لا يرتبط كثيراً بعملية التصنيع. فالدولة الصناعية الأولى -إنجلترا- لم تكن الرائدة في التغير التعليمي. في حين أن كثيرا من الدول الأقل تصنيعاً في أوروبا تجاوبت أسرع مع مأسسة التعليم. أما النظريات التي حاولت ربط التغير التعليمي بالحضرنة والبرلتة والأبنية المتغيرة للحياة الأسرية فهي غير قادرة على تفسير درجات التطور التعليمي الكبير في مناطق كانت ريفية وقبل بروليتارية في الأساس. كما أن النظرية الليبرالية غير قادر على تفسير لماذا تطور التعليم بشكل أسرع في دول غير ديمقراطية مثل بروسيا وبشكل بطيء نسبياً في دولة يفترض أنها أكثر ديمقراطية مثل إنجلترا. وحتى البروتستانتية لا تقدم تفسيراً كافياً للتقدم التعليمي الفارق، حيث كانت دول كاثوليكية مثل النمسا من الرواد في التعليم الوطني، وحيث أن مناطق بروتستانتية كثيرة مثل إنجلترا والولايات الجنوبية من أمريكا لا ينطبق عليها نمط الهيمنة التعليمية البروتستانتية. كما أن قوى السوق لا تفسر نشأة وتوسع نظم التعليم العام وهو ما تصدق عليه حالة إنجلترا التي تطور التعليم العام فيها ببطء رغم أخذها بنظام السوق منذ وقت مبكر مقارنة بتطوره بشكل أسرع في دول أوروبية أخرى كانت الدولة تسيطر فيها على الاقتصاد.

وبديلاً عن تلك النظريات يرى آندي جرين، من منظور ماركسي، أن تطور نظم التعليم العام لا يمكن فهمه إلا من حيث علاقته بعملية تكون الدولة، حيث يمكن

فهم ذلك بطريقة غير اختزالية تعطي الثقل اللازم لكل من الأشكال السياسية وشروط وجودها الاجتماعي. يشير جرين بتكون الدولة إلى تلك العملية التاريخية التي من خلالها تكونت الدولة الحديثة: ليس فقط بناء أجهزة الحكومة السياسية والإدارية وكل الوكالات الخاضعة للحكومة والتي تشكل الحيز العام، بل أيضاً تكون الأيديولوجيات والمعتقدات الجماعية التي تشرعن قوة الدولة وتؤكد على مفاهيم الأمة والشخصية الوطنية. هذه العملية حدثت في كل الأمم الأوروبية في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، ولكن بطرق مختلفة. وهذه الأشكال الوطنية من تكون الدولة والتي يعد تطور نظم التعليم المميزة جزءاً منها تعد المفتاح إلى التطور الفارق وغير المستقيم لنظم التعليم(٨٨).

معنى ذلك أن العامل الحاسم في تفسير توقيت وشكل تطور النظم التعليمية هو طبيعة الدولة وعملية بناء الدولة. وعلى نحو محدد يدفع جرين بأن الدافع الرئيسي وراء إنشاء نظم التعليم الوطنية كان يكمن في الحاجة إلى تزويد الدولة بالمديرين والمهندسين والعسكريين المدربين، وتوسيع الثقافة الوطنية المهيمنة، ونشر أيديولوجيات الدولة، وتشكيل الوحدة السياسية والثقافية للدول القومية الناشئة، وتوطيد الهيمنة الثقافية للطبقات الحاكمة. وهو ما تطلب في بعض الأوقات استخدام التعليم لأداء بعض الوظائف التي اقترحتها النظريات السابقة. ففي المجتمعات التي تجتاز برلتة العمل يمكن للتعليم أن يكون أداة مفيدة في أقلمة العمال على العمل المأجور سواء في الورش أو المصانع أو المزارع. وبالمثل في المناطق التي تجتاز عملية حضرنة سريعة نشأت صراعات اجتماعية عديدة كان من الضروري أن تنشأ المدارس لمحاولة السيطرة عليها وتخفيفها. كما نتج عن انهيار أشكال الأسرة التقليدية ما قبل البروليتارية مشكلات في تطبيع الشباب في سياق المجتمعات الطبقية المتخاصمة وأخذ التعليم ينظر إليه كآلية بديلة لتحقيق ذلك بطرق مقبولة للطبقات المهيمنة. لقد كان تدخل الدولة تحديداً هو الذي أثر على تكون

النظم التعليمية الوطنية، وطبيعة الدولة في البلدان المختلفة هي بالتالي التي يجب أن تحمل العبء الأكبر في تفسير الأشكال الوطنية المحددة وتوقيتات تطور نظم التعليم العام(٨٩).

مما يؤكد ذلك أن تطور النظم التعليمية الوطنية حدث أولاً وبشكل أسرع في البلدان التي كانت فيها عملية تكون الدولة على أشدها. وقد تلازمت ثلاثة عوامل تاريخية بوجه خاص مع عملية تكون الدولة أو بناء الأمة. أولاً وجود تهديد عسكري خارجي أو صراعات إقليمية كانت في الغالب تدفع الأمم الضحية إلى استجابات وطنية متحمسة وأفعال مقصودة لتقوية أجهزة الدولة فيها. ثانياً حدوث تحولات داخلية كبرى ناتجة عن الثورة كما في فرنسا أو عن الصراع من أجل الاستقلال كما في أمريكا. في الحالتين خرجت الدولة المعنية من اضطرابات كبيرة ولديها مهمة عاجلة تتمثل في إعادة البناء القومي، ليس فقط من أجل إصلاح الدمار الذي أحدثته الحرب بل أيضاً من أجل تأسيس نظام اجتماعي جديد يعكس المبادئ التي قام الصراع من أجلها في الأصل. وأخيراً ثمة مواقف اندفعت الدولة فيها إلى برامج إصلاحية تقودها الدولة للهروب من التخلف الاقتصادي النسبي(٩٠).

أوضح مثال لهذه النظرية هو بروسيا بسمارك، ومصر محمد علي كما سيرد في الفصل التالي. فقد كان بناء الدولة عسكرياً في بروسيا وراء نشر التعليم العام في القرن الثامن عشر، ثم جاءت ضغوط التقدم الاقتصادي في القرن التاسع عشر لتحفظ لهذه العملية حرارتها. وقد أفسح الحكم المطلق للدولة البروسية الطريق في استخدام التعليم بشكل مركزي شأنه شأن كافة موارد الدولة الأخرى. وهو نفس الدور الذي لعبه الحكم المطلق في فرنسا، فضلاً عن إعادة البناء بعد الثورة. وفي الولايات المتحدة كان هدف دمج او توحيد الدولة الأمريكية الجديدة بعد الانفصال عن إنجلترا هو الأساس في إثارة الإصلاح التعليمي، وإن كان ذلك قد تحقق، على خلاف الحال في أوروبا، من خلال مبادرات المصلحين الفرديين وإدارة

الولاية والمقاطعة أكثر منه عن طريق الدولة المركزية. وإذا كانت هذه العملية في الحالة الأمريكية يبدو أنها تقوم على أسس ديمقراطية أوسع وتدين بالقليل فقط إلى روح الدولة etatist spirit التي ميزت التطور الأوروبي فقد ظل التعليم يفهم بوضوح كوسيلة لتطوير الثقافة الوطنية وتأمين النظام السياسي.

وقد وسع بروس فوللر نفس هذه النظرية لتفسر نشأة وتوسع نظم التعليم في الدول النامية مضيفاً إليها غاية التحديث ومطلقاً عليها نظرية الحداثة الوظيفية functional-modernity. والمدرسة هنا هي نقطة الارتكاز المؤسسية التي توازن بين الالتزامات الأيديولوجية المتناقضة للدولة الحديثة: التزامها بدفع المصالح التطورية للفرد، والتزامها بدمج الجماعات المتنوعة في أمة موحدة. وهو التوازن الأيديولوجي الذي تقوم به الدولة من خلال ثلاث استراتيجيات: (١) توسيع التعليم العام بارتباطاته مع التقدم الحديث يقوض شرعية الجمعيات الوسيطة intermediate collectives، (٢) تحاول الدولة تشييد بنية فرص قومية وأشكال معيارية من الجدارة واستراتيجيات مجسدة لكسب المكانة في حياة البالغين، (٣) تعبر الدولة الغربية عن اعتقاد أخلاقي بأن قدرات الفرد ونوعية حياته يمكن تحسينها من خلال المؤسسات العامة[٩١].

ومع رحيل الاستعمار ورثت المستعمرات السابقة –الدول النامية الآن– أو طورت نظم تعليم وطنية على النمط الغربي لنفس هذه الغايات السابقة، وإن علا في خطابها خطاب التحديث في علاقته بالتعليم أعلى مما كان عليه الحال في دول منشأ النظام التعليمي، وهو ما يمكن إرجاعه إلى أن الدولة النامية ولدت غارقة في محاولات التحديث من أجل اللحاق بالسادة السابقين. فقد نشأ التعليم العام في الدول النامية في إطار عملية بناء الدولة التي قامت هي نفسها على عجل وجندت كل طاقات ومؤسسات المجتمع من أجل التنمية والتحديث سعياً إلى اللحاق بسادة الأمس. وقد كان التعليم من أهم الأدوات التي علقت عليها الدولة في العالم النامي

طموحاتها في التنمية والتحديث. وربما كانت هذه النظرية أقرب الرؤى إلى الحس المشترك الذي تحدثنا عنه كثيراً، ذلك الذي يربط التعليم بالتقدم والتحديث. لكن هل نجحت الدولة النامية في ذلك؟ بل هل كانت صادقة في ذلك حقاً؟

إن الواقع المشاهد اليوم في غالبية دول العالم لهو خير شاهد على فشل الدولة النامية أو عدم صدقها في السعي من أجل التحديث وتوسلها إلى ذلك بالتعليم. فرغم هذه العقود التي انقضت منذ رحيل المستعمرين ما زال الحال اليوم لا يختلف كثيراً في غالبية الدول النامية عما كان عليه قبل هذه العقود. وهو ما يمكن إرجاعه في المقام الأول إلى ضعف إمكانات الدول النامية من جانب وطبيعة تقسيم العمل والمهام في نظام الاقتصاد العالمي الذي ينكر على هذه الدول أن تغير موقعها فيه. لكن ماذا عن خطاب التحديث الذي ما زالت تردده الدولة النامية؟

يقول فوللر أن هذا الخطاب لا يعدو أن يكون نوعا من الإيماء signaling فحسب وهو الاسم الذي أطلقه على نظريته لتفسير علاقة التعليم بالتحديث في العالم النامي. فقد كان على الدولة في هذه البلاد نتيجة لدخولها المتأخر إلى شبكة الدول الحديثة أن توظف وكالاتها المركزية من تسريع التنمية واللحاق بالدول المتقدمة. فـ "الدولة المتلهفة تحاول مسرعة أن تأمم الإنتاج الاقتصادي وتوزع السلع الأساسية وتوصل الخدمات الصحية وتطبع الأفراد في المدرسة". كل ذلك من أجل التحديث الذي استطالت المحاولات دون بلوغه. وهنا تكون وظيفة المدرسة أنها تومئ signal إلى الحداثة من دون تحقيقها. فهي تجسد مثل العدالة الاجتماعية والحراك، لكن هذه المثل لا تجد لها طريقاً إلى أرض الواقع بسبب القيود البنيوية التي تعمل في إطارها الدول النامية. والمدرسة بذلك "تعزز شرعية وسلطة القادة المحليين التقليديين الذين يصطفون الآن بجانب الدولة المركزية"(٩٢). "وبهذه الطريقة تسعى الدولة إلى إعادة إنتاج ذاتها بتوظيف التمدرس العام في مراكمة رأس المال الاجتماعي والسلطة"(٩٣). فمن أجل خلق والدفاع عن شرعيتها استخدمت

الدولة الرموز الغربية لإظهار أن التقدم نحو "مجتمع أكثر حداثة" يجري بالفعل. لكن تلك الإيماءات/ الإشارات خلقت مشكلات نتيجة لعدم قدرة الدولة على الوفاء بتوقعات الناس من هذا المجتمع الحديث في صورة توسيع الفرص والاختيار العام(٩٤).

وفي ضوء نظريته عن التعليم والدولة في العالم النامي حدد فوللر الفائدة السياسية للتعليم الجماهيري في الدول النامية بقوله: "في أفريقيا أصبح التعليم الجماهيري أداة ذات صدقية لبسط العضوية في تلك الكيانات السياسية الناشئة، وأصبح النمو في اتجاه الحداثة الأسلوب المتبع لجر الشباب والأسر إلى الدولة القومية، وأصبح التعليم الجماهيري استراتيجية أساسية للإيحاء بالتغيير المؤسسي الحديث، خاصة مجيء المثل الغربية ووصول الفرص الجماهيرية. وقد كان بناء مزيد من المدارس لا يختلف عن بناء مزيد من مكاتب البريد، فذلك يرمز إلى قدرة الدولة المتنامية على إنشاء منظمات حديثة، وإن كانت متواضعة. أما مسألة ما إذا كان التلاميذ يتعلمون أم لا أو أن البريد يصل في الميعاد أم لا فكانت بعيدة عن اهتمام القادة السياسيين. إن الأجندة الأساسية للدولة الهشة هي أن تخترق رمزياً وفعلياً المناطق النائية الريفية ومدن الأكواخ الحضرية"(٩٥)، دون أن تكون قادرة بسبب هشاشتها على التحويل الفعلي لتلك المناطق وقاطنيها.

وبعد، كان الهدف من هذا الفصل التعرف على مدى إمكانية أن تقود المدرسة من خلال عناصرها ووظائفها غير الثقافية إلى التحديث الثقافي، وهو ما يمكن أن نطلق عليه دورها غير المباشر في التحديث الثقافي. فدرسنا وظائف المدرسة غير الثقافية التي يمكن أن تؤثر على التحديث الثقافي مثل دورها في التنمية الاقتصادية للمجتمع ككل ورفع مستوى دخل ومعيشة الأفراد وخلصنا في ذلك أن التعليم وإن كان ضرورياً للاقتصاد الحديث فإن التعليم في ذاته لا يعتبر شرطاً كافياً لتحقيق النمو الاقتصادي وأن مستوى دخل ومعيشة الأفراد في كل المجتمعات النامية

والمتقدمة على السواء يتوقف على عوامل أخرى أكثر من مستوى التعليم. كما درسنا دور التعليم في إرساء مبادئ حداثية هامة مثل تكافؤ الفرص والجدارة وإطلاق فرص الحراك الاجتماعي، وكما في الوظيفة السابقة للتعليم وجدنا أن تلك المبادئ لا تعرف طريقها إلى أرض الواقع حتى في أعرق المجتمعات حداثة. فما زالت المحددات الاجتماعية، كرأس المال الاقتصادي والثقافي والاجتماعي، تحدد ممكنات إنجاز التلاميذ في المدارس وتحدد ممكنات استرداد العائد من التعليم بعد ذلك.

ومن أجل استكمال دراسة مكونات المنظومة التعليمية ذهبنا إلى دراسة عناصر المدرسة ونظمها الفرعية الأخرى غير الثقافية. فتقصينا الآراء إزاء ممكنات أن تسهم المعرفة المتضمنة في المنهج وكذلك المعلمين وطرق تدريسهم في ممارسة التحديث الثقافي. وكما في الوظائف السابقة للمدرسة والنظام التعليمي وجدنا أن المعرفة لا يمكن أن تكون محايدة وأنها لا تخرج عن كونها أداة في يد الطبقات المهيمنة لتشكيل وعي الطبقات المخضَعة وبالتالي تشكيل الثقافة. وعملية التشكيل هذه من المؤكد أنها ستكون في عكس اتجاه الحداثة والتحديث لأن الطبقات المهيمنة، كما ورد في غير موضع من الدراسة، ستكون هي المتضرر الأول من الحداثة والتحديث الثقافي. أما المعلمون وطرق تدريسهم فإنها لا يمكن بحال من الأحوال أن تشذ عن هذا المناخ أو أن تفلت من تلك الهيمنة. فالمعلمون أضعف من أن يقاوموا الأجندة الإخضاعية للطبقة المهيمنة، بل إنهم، وكما سيرد في الفصل التالي عن ثقافة المدرسة في مصر، يكونوا في بعض الحالات أكثر لاحداثية من الدولة المتحالفة مع الطبقة المهيمنة.

في ضوء ذلك كله كان لا بد أن نغوص في التاريخ لنتبين موقع الحداثة والتحديث الثقافي من نشأة وتوسع نظم التعليم العام الحديثة. فعرضنا للنظريات التي تفسر هذه النشأة وذلك التوسع. ومن بين هذه النظريات كان انحيازنا، بما يتفق مع

العرض السابق واللاحق لموضوع الدراسة، إلى تلك النظرية التي تقـول أن نـشأة التعليم جاءت في إطار عملية تكون الدولة وفقط من أجل تلبية احتياجات تلك الدولة التي كانت تتضمن عناصر تحديثية كثيرة مثل النمو الاقتصادي وبناء جيش وطنـي قوي وجهاز بيروقراطي فعال. لكن التحديث الثقافي بالمعنى التحريري الذي عرضناه في الفصل الأول لم يكن وارداً بالطبع بين غايات هذه الدولة. وهو مـا يتأكـد مـن نوعية الدول الرائدة في تطوير نظام التعليم العام، حيث كانـت فـي الأسـاس دولا مطلقة بكل معنى الكلمة، في حين كان على الدول الأكثر ليبرالية أن تـستورد تلـك الصيغة فيما بعد من تلك الدول المطلقة.

في الفصل التالي، وبالتناظر مع الفصلين السابقين، سنذهب إلى رسم خريطة لثقافة المدرسة في مصر وكذلك الأدوار الممكنة لمكونات ووظائف المدرسـة غيـر الثقافية، وبالتناظر أيضاً مع هذين الفصلين، سنعرض لنشأة التعليم الحديث في مصر الذي يعد، كما ألمحنا قبل قليل، من الأمثلة التي تؤكد صحة النظرية التي ترجع نشأة وتوسع نظم التعليم العام الحديثة إلى عملية تكون الدولة.

هوامش الفصل الخامس

1. Bartlett, Steve, Burton, Diana and Peim, Nick, Op. Cit., PP. 5-7.

٢. حمدي علي أحمد (١٩٩٥)، مرجع سابق، ص ص ١٤٦-١٤٧.

3. 1 Ballantine, J. (1993), Op. Cit., P. 58.

٤. محمد زاهي بشير المغيربي (٢٠٠٣)، الديمقراطية والإصلاح السياسي- مراجعة عامة للأدبيات، دراسة مقدمة لندوة "الديمقراطية والإصلاح السياسي في الوطن العربي- نحو رؤية عربية"، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.

٥. صمويل هنتنجتون (١٩٩٣)، ص ص ١٢٠-١٢٦.

6. Ingelhart, Ronald (2005), Op. Cit.,
7. Inglehart, Roland & Baker, Wayne E. (2000). "Modernization, Cultural Change and the Persistence of Traditional Values", American Sociological Review, Vol. 65 (February: 19-51).
8. Harbison, Frederick and Mayers, Charles A. (1964), Education, Manpower and Economic Growth: Strategies of Human Resource Development. McGraw-Hill Book Company, New York, Toronto and London. PP. 3-10.
9. Floud, Jean and Halsey, A. H. (1963), " Introduction", in Education, Economy and Society: a Reader in the Sociology of Education, edited by A. H. Halsey, Jean Floud and C. Amold Anderson, Third Printing. The Free Press of Glencoe, USA. 1963, P. 2.
10. Ibid., P. 3.
11. Drucker, Peter F. (1963), Op. Cit., P. 15.
12. Floud, Jean and Halsey, A. H. (1963), Op. Cit., P. 1.

13. Woodhall, Maureen (1997), "Human Capital Concepts", In Education, Culture, Economy and Society, Edited by A. H. Halsey, Hugh Lauder, Philip Brown and Amy Stuart Wells. Oxford and New York: Oxford University Press. P. 219.

14. Ballantine, J. (1993), Op. Cit., P. 338.

15. Woodhall, Maureen (1997), Op. Cit., P. 219.

16. Ibid., P. 220.

17. Brunner, Edward dwS and Wayland, Sloan (1963), "Occupation and Education", in Education, Economy and Society: a Reader in the Sociology of Education, edited by A. H. Halsey, Jean Floud and C. Amold Anderson, Third Printing. The Free Press of Glencoe, USA. P. 56.

18. Schultz, T. W. (1963), "Investment in Education", in Education, Economy and Society: a Reader in the Sociology of Education, edited by A. H. Halsey, Jean Floud and C. Amold Anderson, Third Printing. The Free Press of Glencoe, USA. P. 52.

19. Ballantine, Op. Cit., PP. 332-3

20. Ibid., P. 333.

21. Anderson, Arnold (1963), "Investment in Education", in Education, Economy and Society: a Reader in the Sociology of Education, edited by A. H. Halsey, Jean Floud and C. Amold Anderson, third printing. The Free Press of Glencoe, USA. PP. 252-368.

22. Vaizey, John and Debeauvals (1963), "Economic Aspects of Educational Development", in Education, Economy and Society: a Reader in the Sociology of Education, edited by A. H. Halsey, Jean Floud and C. Amold Anderson, third printing. The Free Press of Glencoe, USA. P. 40.

23. Ibid., P. 41.

24. Woodhall, Maureen (1997), Op. Cit., PP. 221-222.

25. Ibid., P. 222.

26. Fuller, B. (1991), Op. Cit., P. 51.

٢٧. عبد السميع سيد أحمد، دراسات في علم الاجتماع التربوي، مرجع سابق، ص ٨٢.

28. Levin, Henry M. and Kelley, Carolyn (1997) "Can Education Do It Alone?," In Education, Culture, Economy and Society, Edited by A. H. Halsey, Hugh Lauder, Philip Brown and Amy Stuart Wells. Oxford and New York: Oxford University Press. PP. 240, 245.

٢٩. حمدي علي أحمد (١٩٩٥)، مرجع سابق، ص ص ١٣٠- ١٣٥.

30. Cervini, Ruben (2002), "Inequalities in Academic Achievement and Cultural Reproduction in Argentina: A Three-Level Model", Translated by Trena Brown. Mexican Journal of Educational Research, Vol, 7, No, 16, September/December 2002, PP. 447.

31. Bourdieu, Pierre (1997), Op. Cit., P. 47.

32. Cervini, Ruben (2002)., Op. Cit., P. 451.

33. Coleman, James S. (1997), "Social Capital in the Creation of Human Capital", In Education, Culture, Economy and Society, Edited by A. H. Halsey, Hugh Lauder, Philip Brown and Amy Stuart Wells. Oxford and New York: Oxford University Press. P. 93.

34. Bourdieu, Pierre (1997), Op. Cit., P. 54.

35. Carew, Jean V. and Lightfood, Sara Lawrence (1979), Beyond Bias: Perspectives on Classrooms, Cambridge and Mass: Harvard University Press. P.105.

36. Owkes, Jeannie (1982), Op. Cit., P. 106.

37. Lynch, Cathleen and Lodge, Anne (2002), Op. Cit., P. 106.

38. Fuller, Bruce (1991), Op. Cit., PP. 99-106.

39. Ibid., P. 106.

40. Bourdieu, Pierre (1997), Op. Cit., P. 51.

41. Woodhall, Maureen (1997), Op. Cit., PP. 221-222.

٤٢. نقلا عن: عبد السميع سيد أحمد (١٩٩٣)، ص ص ٤١-٤٢.

43. Schelsky, H (1963), "Family and School in Modern Society", in Education, Economy and Society: a Reader in the sociology of education, edited by A. H. Halsey, Jean Floud and C. Amold Anderson, third printing. The Free Press of Glencoe, USA. P. 415.

44. Brown, Philip, Halsey, A. H., Lauder, Hugh and Wells, Amy Stuart (1997) "The Transformation of Education and Society: An Introduction", In Education, Culture, Economy and Society, Edited by A. H. Halsey, Hugh Lauder, Philip Brown and Amy Stuart Wells. Oxford and New York: Oxford University Press. P. 13.

45. Schelsky, H. (1963), Op. Cit., P. 414.

46. Ibid., P. 414.

47. Ibid., PP. 415, 418.

48. Arthur, James (2003), Education with Character: The Moral Economy of Schooling. RoutledgeFalmer, London and New York, 2003, P. 146.

٤٩. الحبيب الجنحاني (١٩٩٩)، مرجع سابق، ص ص ١٣-١٤.

50. Nayar, Usha S. (2004), P. 10.

51. Ochoa, Gilda Laura and Ochoa, Enrique C. (2004), P. 63.

52. Power, S. and Whitty, G. (1999), Op. Cit., P. 20.

53. Chomsky, Noam, (2003), Op. Cit., PP.25.

54. 1 March, C. J. Perspectives (1997), O. Cit., P. 37.

٥٥. عبد السميع سيد أحمد (١٩٩٣)، مرجع سابق، ص ص ٤٤-٤٦.

٥٦. حمدي علي أحمد (١٩٩٥)، مرجع سابق، ص ص ١٨٥-١٨٦.

٥٧. المرجع السابق، ص ١٩٣.

٥٨. في: المرجع السابق، ص ١٦٦.

59. Macrine, Sheila Landers, (2003), "Imprisoning Minds: the Violence of Neoliberal Education or "I Am Not for Sale", in Education as Enforcement: the Militarization and Corporatization of Schools, Edited by Kenneth J. Saltman and David A. Gabbard. RoutledgeFalmer: New York and London. PP.25.

60. Saltman, K. and Goodman, Robin Truth (2003), "The Impact of Oil Industries on Education in Colombia", in Education as Enforcement: the Militarization and Corporatization of Schools, Edited by Kenneth J. Saltman and David A. Gabbard. RoutledgeFalmer: New York and London.

61. Fuller, Bruce (1991), Op. Cit., P. 121.

62. Ibid., P. 107.

63. Partzk, Vlastimil (1994), "Human Rights in Education: the Czech and Slovak Experience", in Douglas Ray et al. (Eds), Education for Human Rights: an International Perspective. Paris: UNSCO-International Bureau of Education, P. 187.

64. Robert G. Owens. Op. Cit., PP. 6-7.

٦٥. نقلا عن: ليندا فيريرا، ليندا هيريرا (٢٠٠٣)، "مقدمة: الثقافات التربوية في مصر"، ترجمة نولة درويش، في قيام! جلوس! ثقافات التعليم في مصر، إعداد ليندا هيريرا، مجلس السكان الدولي، القاهرة، ص ١٢.

66. Fuller, Bruce (1991), PP. 114-19.

67. Ibid., PP. 106-107.

68. Ibid., P. 107.
69. Ballantine, J. (1993),Op. Cit., P. 339.
70. Green, Andy. (1992), Op. Cit., P. 39.
71. Ibid., P. 40-41.
72. Ibid., PP. 41-43.
73. Ibid., PP. 48-49.
74. Glass, David V. (1963), Education and Social Change, in Education, Economy and Society: a Reader in the sociology of education, edited by A. H. Halsey, Jean Floud and C. Amold Anderson, third printing. The Free Press of Glencoe, USA. P. 395.
75. Williamson, Bill (1987), Op. Cit., PP. 54, 55.
76. Katz, Michael B. (2001). The Irony of Early School Reform: Educational Innovations in Mid-Nineteenth Century Massachusetts. New York and London: Teachers College Press, Columbia University. P. 213.
77. Ibid., PP. 213-214.
78. Ibid., P. 214
79. Apple, Michael (1991), Op. Cit., P. x
80. Fuller, Bruce (1991), Op. Cit., P. 39.
81. Williamson, Bill (1987), Op. Cit., P. 56.
82. Ibid., 220-21.
83. Morrow, Raymond A. and Torres, Carlos Alberto (1998), "Social Closure, Professional Domination and the New Middle Strata: Rethinking Credentialist Theories of Education", in Sociology of Education: Emerging

Perspectives. Edited by Carlos Alberto Torres and Theodore R. Mitchell, State University of New York Press, Albany. P. 125.

84. Glass, David V. (1963), Op. Cit., P. 395.
85. Green, Andy (1992), Op. Cit., P. 51.
86. Ibid., PP. 28-31.
87. Ibid., PP. 35-36.
88. ١ Ibid., P. 76-77.
89. Ibid., PP. 309-10.
90. Ibid., PP. 310.
91. Fuller, Bruce (1991), Op. Cit., PP. 32-33.
92. Ibid., P. 20.
93. Apple, Michael (1991), Op. Cit., P. xiii.
94. Ibid., P. xi.
95. 1 Ibid., P. xvii.

الفصـــــل السادس
ثقافة المدرسة فى مصر وموقعها من التحديث الثقافي

أولا: واقع ثقافة المدرسة المصرية.

ثانيا: موقع ثقافة المدرسة المصرية من الثقافة الحديثة.

ثالثا: المناهج وموقعها من الحداثة الثقافية.

رابعا : نشأة التعليم فى مصر ومكانة التحديث الثقافي منها.

خامسا: وظائف التعليم غير الثقافية وممكنات إسهامات فى التحديث الثقافى.

الفصـــل السادس

ثقافة المدرسة في مصر وموقعها

من التحديث الثقافي

في الفصل الرابع عرضنا لمختلف الآراء والمنظورات النظرية وما تمخضت عنه الدراسات حول ممكنات إسهام ثقافة المدرسة في تحديث ثقافة المجتمع. وفي الفصل الخامس وسعنا مجال التناول لتقصي ما إذا كانت نظم المدرسة ووظائفها غير الثقافية يمكن أن تسهم في تُحديث الثقافة. لكننا معنيون في الأساس بتحديث الثقافة المصرية (العربية) تحديداً وممكنات إسهام المدرسة المصرية تحديداً في عملية التحديث تلك. لذلك كان من الضروري أن نقف على واقع ثقافة المدرسة ونظمها ووظائفها الأخرى غير الثقافية في المدرسة المصرية وموقعها من الثقافة الحديثة التقاءً وافتراقاً، اقتراباً وابتعاداً. فبالتناظر مع الفصلين السابقين اللذين عالجا علاقة المدرسة وثقافتها بالتحديث الثقافي في المطلق سوف نبحث هذه العلاقة في سياق المدرسة المصرية والمجتمع المصري.

إن مهمة الفصل الحالي تتلخص إذن في رسم خريطة للواقع الثقافي في المدرسة المصرية، سواء على مستوى ثقافة المدرسة أو النظم الفرعية الأخرى غير الثقافة أو حتى الوظائف الأخرى غير الثقافية للمدرسة. وهي المهمة التي سوف يتم إنجازها من خلال تحليل نتائج الدراسات الميدانية التي أجريت في مصر على ثقافة المدرسة والمجالات وثيقة الصلة بها. وفي ضوء ذلك نحدد موقع هذه الثقافة من الثقافة الحديثة. على أن نؤجل المقارنة بين ثقافة المدرسة المصرية كما حددناها هنا وثقافة المجتمع المصري كما حددناها في الفصل الثاني إلى الفصل الأخير لنعالجها في إطار معالجة مسألة التحديث الثقافي في سياق النظم والمؤسسات الاجتماعية الأخرى وفي سياق ظرفيات المجتمع المصري ككل.

أولاً: واقع ثقافة المدرسة المصرية:

عموماً، وكما أكدنا في الفصل الثالث، فإن من الصعوبة بمكان أن نفصل بشكل قاطع بين عناصر ومكونات ثقافة المدرسة. فنمط الإدارة مثلاً لا ينفصل عن ثقافة المعلمين، وهذه الأخيرة لا تنفصل عن ثقافة الفصل وطرق التدريس وأنماط الضبط المتبعة على مستوى الفصل والمدرسة، وهكذا. ومع ذلك، ومن أجل رسم صورة مفصلة لثقافة المدرسة في مصر، فسوف نفصل هذه العناصر والمكونات بغية توضيح كل منها قدر الإمكان.

وقبل أن نشرع في رسم خريطة لجوانب وأبعاد صورة ثقافة المدرسة في مصر، لابد من التأكيد على حتمية التطابق والتناظر والانسجام بين هذه الأوجه لثقافة المدرسة. فعندما تسود ثقافة مدرسة تقوم على الهيمنة والإخضاع وعدم الاعتراف نجد ثقافة التعليم-التعلم تئن تحت وطأة طرق التعليم والتعلم التقليدية المتمركزة حول المعلم والمحتوى والانضباط، وتُهمَل الأنشطة والتنظيمات الديمقراطية، ويُهمَش دور المتعلم. وفي مقابل ذلك نجد أنه حينما تسود ثقافة المدرسة الروح الديمقراطية تظهر طرق التدريس والتعلم التعاونية والتفاعلية والمتركزة حول المتعلم وحاجاته، ويعهد إلى المتعلم بالنصيب الأكبر من عملية تعلمه ويحمل المسئولية وتربي فيه الاستقلالية والإحساس بالكمال بدون الحاجة إلى السيطرة على الآخرين.

(١) ثقافة الإدارة:

إن الطابع العام للإدارة في كل مؤسسات المجتمع، أياً كان هذا المجتمع، ليس من الوارد إطلاقاً أن يشذ عن طابع إدارة هذا المجتمع ككل، أي نمط إدارة الدولة ونوعية نظام الحكم فيها. فليس من الوارد في دولة استبدادية أن تجد مؤسسة واحدة تُعمِل مبادئ الديمقراطية في إدارة شؤونها. ينطبق ذلك في أوضح صوره

على إدارة المدرسة المصرية. فهذه الإدارة، وكما تؤكد غالبية الدراسات سواء ذات المنحى الإمبيريقي أو النقدي، إدارة استبدادية من الطراز الأول. فالهيكل التنظيمي الهرمي يركز السلطة وصنع القرار وإمكانية الفعل عند قمة الهرم. وتطابقاً مع ذلك يكون مدير المدرسة هو الفاعل الأوحد ولا يكون أمام بقية أعضاء منظمة المدرسة إلا التنفيذ الحرفي أو التحايل والمناورة. ففي المدرسة المصرية يكون "مدير المدرسة هو المحور الرئيس الفاعل في المدرسة وبالتالي في ثقافتها"، ويمارس تأثيراً كبيراً في توجيه ثقافة المدرسة وتحديد محتواها[١].

لكن ذلك لا يعني أن لمدير المدرسة من الصلاحيات والاختصاصات ما يمكنه بالفعل من التأثير الجدي في سياسات وأفعال مدرسته. فما زالت المركزية هي السائدة كنمط لإدارة النظام التعليمي ككل، حيث أن سلطة إصدار القرارات تتركز على أفضل الأحوال في الإدارات أو المديريات التعليمية، إن لم يكن في ديوان عام الوزارة، ولا تملك الإدارة المدرسية سلطة حقيقية لصنع القرار. فليس لإدارة المدرسة وزن في اتخاذ قرارات تعليمية ذات شأن، في ظل تركز السلطة وإمكانية الفعل في قمة الهرم التنظيمي سواء على مستوى الإدارة التعليمية أو المديرية أو الوزارة[٢].

هذا التناقض بين كون مدير المدرسة مستبداً ولكن من دون سلطة، وكونه يمثل قمة لهرم سلطة لكنها سلطة منزوعة من أية قوة أو قدرة على صنع قرارات مهمة تؤثر بالفعل على المنظمة التي يديرها، هذا التناقض هو ما ضمنه كمال نجيب عبارته المعبرة: "المستبد العاجز" أو "المستبد بالوكالة". فهذا الهرم التنظيمي القائم على مستوى المدرسة ليس له من صلاحيات صنع القرار التعليمي ما يجعل من المستبد المتربع على قمته مستبداً قوياً وفاعلاً ومؤثراً، أي مستبداً بالفعل. فمن بين أهرام السلطة القائمة داخل النظام التعليمي بدءاً من مستوى المدرسة ومروراً بمستوى الإدارة التعليمية والمديرية وانتهاءاً بديوان عام الوزارة لا يكون للهرم

التنظيمي المدرسي أي صلاحيات إدارية فعلية، ولا يكون أمامه إلا تنفيذ أوامر مستويات الإدارة العليا. وقد ينطبق ذلك على كافة أهرام السلطة في نظام التعليم ككل في مقابل السلطة المركزية التي تعد بالفعل "المستبد الأكبر" والأوحد.

ففي ظل هذا الاستبداد "المركزي" المعمم -وتلك أيضاً مفارقة لأن الاستبداد يذهب أبعد من المركزية إلى شخصنة السلطة- لا يكون أمام مدير المدرسة إلا أن يكون "مستبداً عاجزاً" أو "مستبداً بالوكالة"، أي مستبد في إطار قرارات وتعليمات وتوجيهات ومتابعات السلطات الأعلى ولمصلحتها. فـ"البنية المؤسسية للمدارس المصرية تقوم على هيمنة السلطة الأحادية داخل المدرسة. فالمدير ورغم ما يستبد به من خوف وعجز هو المحور الذي تنتظم حوله كافة أعمال المدرسة وهو المرجع الوحيد في إنتاج القرارات والأوامر، إذ أن ثقافة الاستبداد السائدة في المدارس - كما في المجتمع- تقوم أصلاً على وحدانية المرجع في إنتاج القرارات والأوامر وإلغاء الآخر الذي يقول بمرجع أو قرار آخر محتمل، والتحكم في أقاليم المسموح والممنوع من القيم والتقاليد والأنشطة والممارسات والعلاقات، وقبل هذا وذاك إتقان فن الخضوع لمن هو أعلى وقمع من هو أدنى، فالعلاقة بين السلطة الخارجية الأعلى والمدير هي علاقة إملاء وخضوع، والعلاقة بين المدير والمعلمين -وكذلك مع هيئة الإدارة بالمدرسة- هي علاقة إملاء وامتثال أحادية المرجع، أي أن جميعها علاقات سيطرة وخضوع"(٣).

في ظل هذا الواقع القائم على التهميش والإقصاء تبرز عمليات تبادل المصالح والمنافع. تتفق على ذلك حتى الدراسات الوظيفية(٤). فـ "طالما أنه [أي مدير المدرسة] يعيش في عالم التعليم على الهامش، غير راض عن نفسه ولا عن أعماله ولا عن المدرسة ولا عن تلاميذه ولا عن السلطات التربوية في المستويات الأعلى، كما أن الهيمنة البيروقراطية عليه قد تكون مطلقة، وإمكانيات المشاركة في التغيير مغلقة ... فلن يجد من سبيل سوى مبادلة الخضوع والامتثال في مقابل

خصخصة جزء من وظيفته، ويشرع في تحرير نفسه من بعض الالتزامات الوظيفية، فيشارك في الدروس الخصوصية لطلاب المدرسة وغيرهم من خارجها"[٥]. وحتى لو لم يستخدم سلطاته المتواضعة من أجل الكسب الشخصي، فإنه على أفضل الأحوال يسعى في المقام الأول إلى حماية نفسه شخصياً[٦] في ظل تعدد المستبدين الوسيطين واتخاذهم -تماماً مثل المستبد الأكبر- من المتابعة والرقابة والإدارة أدوات للقمع والإرهاب.

فمدير المدرسة "المستبد العاجز" أو "المستبد بالوكالة" هذا ونتيجة لإقصائه وتهميشه وسحب درجته الوظيفية يعلن تمرُده واضحاً على هذا النظام الذي أوصله إلى هذه الحالة. ولا يجد لتمرده هدفاً أفضل من السياسات والقرارات الفوقية التي تفرض عليه فرضاً. وإذا كان الصالح العام هو الهدف المعلن لتلك السياسات والقرارات، فإن السعي وراء الصالح الخاص والمصلحة الشخصية يكون رد فعل المستبد العاجز على عجزه المصنوع من قبل السلطات الأعلى، فلا يجد المستبد العاجز إلا مقابلة إقصائه إنسانياً ووظيفياً بخصخصة وظيفته واستخدامها لتحقيق مكاسب شخصية بعيدة عن الصالح العام للمؤسسة. لا يقتصر هذا التمرد على الإقصاء والتهميش السلطوي على المدير، ففي ظل هذه الثقافة الإدارية والمجتمعية يتوحد جميع المقصيين والمهمشين في المدرسة على رفض القرارات الفوقية والتمرد عليها.

في ظل هذا الواقع يكون القمع أو "فن القمع" رديفاً للتلقين، ويصبح الضرب والاستهزاء والتقليل من القيمة مبادئ مهيمنة على العلاقات الاجتماعية داخل المدارس الحكومية المصرية. إنها علاقات "السيد-العبد" التي تهيمن على الثقافة السائدة في الفصل والمدرسة، وهي أولاً وأخيراً وسائل لتأكيد السلطة وفرض الخوف والطاعة والخضوع على الطلاب، وتستبعد العلاقات القائمة على الحب والاحترام. "وهذه الأساليب تجعل من التلميذ كائناً عاجزاً يشعر بفقدان الثقة

والاحترام لنفسه وللآخرين". وفي ظل ذلك كله لا يكون غريباً أن يسود الخوف وكراهية المعلم والمدرسة ثقافة المدرسة المصرية. "إن الخوف يمثل بعداً مهماً من أبعاد الثقافة المسيطرة داخل الفصل"، "ويبدو حتماً أن كراهية المدرسة هذه تتحول إلى سخط وغضب من أوضاع المدرسة، الأمر الذي من شأنه أن يجعل الطالب في حالة مقاومة مستمرة لأوضاع الظلم المدرسي الدائم"(٧).

إن الاتجاه السائد في أدبيات ثقافة المدرسة الغربية، خاصة الوظيفي منها كما مر بنا في الفصل الثالث، يذهب إلى أن قادة المدرسة هم صانعو ثقافتها وأن الثقافة الناجحة أو القوية تكون نتاج لوجود قيادة ناجحة قوية(٨). لكن ذلك القول ينطبق في المقام الأول على عمليات المدرسة ومخرجاتها الأكاديمية. كما أنه يفترض وجود درجة كبيرة من اللامركزية في إدارة الشأن التعليمي تتيح للقيادة المدرسية بالفعل مجالاً للفعل والمبادرة. وحتى بعيداً عن تلك الاعتبارات الفنية فإننا نؤمن بأن ثقافة الإدارة تلك بدل أن تكون مصدراً لما عداها من نظم ،ثقافات فرعية على مستوى المدرسة لا تكون إلا جز ،ا من ثقافة النضام التعليمي والنسق الاجتماعي ككل. وهو ما سيتضح من الثقافات الفرعية الأخرى القائمة داخل المدرسة.

وعلى كل فحتى لو سلمنا جدلاً بهذا الاتجاه المهيمن على أدبيات ثقافة المدرسة الوظيفية فإن النتيجة الحتمية لها هي أن تكون الإدارة المدرسية أو ثقافة الإدارة مصدراً لكافة عناصر ومكونات ثقافة المدرسة ونظمها الفرعية الأخرى. وبالتالي، في حالة المدرسة المصرية، فإن الثقافات الفرعية المتوالدة من ثقافة الإدارة ستكون بالتأكيد ثقافات سلطوية إقصائية، أي ثقافات تتناقض مع الحداثة في كل صغيرة وكبيرة.

(٢) ثقافة المعلم:

إن المعلم هو أول ممثل للسلطة يتحدث مع الطلاب، بل هو أول من يتعامل

معه الصغار على المستوى الرسمي خارج نطاق الأسرة. وهو لـذلك الناقـل الأول لصورة المجتمع الكبير وناقل قيم النظام السياسي ورؤيته للعالم وتـصوراته لأدوار المواطنين. ويعد المعلم لذلك اللاعب الأول والأكثر تأثيراً في مجال التشكيل الثقـافي للطلاب، ويمكنه قبل غيره أن يغير ثقافة المدرسة والمجتمع ككل. فـالمعلم، علـى خلاف غيره من المسئولين التعليميين، يكون الألصق صلة بالطلاب والأوثق علاقـة بهم في مراحل عمرهم التي يكونون فيها عرضة للتكوين والتشكيل، ويمارس لـذلك تأثيراً مباشراً في تطبيعهم وتكوينهم الثقافي.

وثقافة المعلم بذلك تعد الأهم بين ثقافات المدرسة الفرعية في تحديد نوعيـة المخرج الثقافي للتمدرس ككل. فالمعلم هو صانع ثقافة المدرسة، بما يشيع فيها من قيم واتجاهات وما يعتمل فيها من روح وما ينتظمها من أفعال وسلوكيات، والمعلـم هو صانع ثقافة الفصل بما تتضمنه من طرائق تدريس وما يسود فيهـا مـن قـيم وعلاقات اجتماعية. بل إن المعلم، ورغم ما سبق من تأكيد علـى مركزيـة المـدير "العاجز"، هو الإدارة المدرسية الفعلية، ذلك أن جزءاً من عجز هذا المـدير يكـون في مقابل قوة المعلمين، فبهم يتحدد نمط هذه الإدارة ديمقراطيـاً كـان أم تـسلطياً. والمعلم هو العامل الحاسم في المنهج الخفي وما ينقل للطلاب من رسائل خفية عـن العملية التعليمية وجدواها وعن الحياة الاجتماعية ومدى الثقة فيها، وهو المـسئول الأول عن اتجاهات الطلاب نحو الديمقراطية والمشاركة والمواطنـة، وهـو منفـذ السياسات التعليمية العلوية، به تثمر إن كان مقتنعاً بها وبه تجهض إن لم يكن على اقتناع بها.

يستمد المعلم هذه القوة وذلك التأثير الكبيرين على تحديد عمليات ومخرجـات عملية التمدرس ككل، بما فيها العمليات والمخرجات الثقافيـة، مـن حقيقـة كـون المدارس من المنظمات غير محكمة الربط، كما جاء في غير موضع فيما سـبق(٩)، حتى في أكثر النظم السياسية استبداداً وأكثر النظم التعليمية مركزية. وهو ما يعطي

المعلمين حرية كبيرة في الافتراق عما هو مرسوم ومخطط لهم. يقول مايكل آبل في ذلك "لا يمكن أن نفترض أن الموجود في النص هو ما يدرس فعلياً، ولا يمكن أن نفترض أن ما يتم تدريسه يتم تعلمه فعلياً ... فللمعلمين تاريخ طويل في تطويع وتحويل المادة الموجودة في النص حينما يتناولونها داخل الفصول، كما يحمل الطلاب معهم تاريخهم الطبقي والإثني والديني وذلك الخاص بالنوع، وبالتالي فهم أيضاً يقبلون ويرفضون ويعيدون صياغة المعرفة -التي يفترض أنها شرعية- بطريقة انتقائية. وقد أبرزت الدراسات الإثنوغرافية النقدية حول المدارس أن الطلاب يقومون بدور نشط في بناء المعاني وتشكيل نوعية التعليم الذي يتلقونه"[١٠].

فعلى مستوى النظام التعليمي ككل، أو حتى على مستوى الإدارة التعليمية، تكون المدرسة الواحدة كياناً مستقلاً بالفعل، أو على الأقل شبه مستقل، مهما كانت درجة الرقابة والمتابعة والإشراف المركزية أو المحلية. وعليه يكون الالتزام بتنفيذ التعليمات الواردة من أعلى، أياً كان مستوى هذا الأعلى قومياً أو إقليمياً أو محلياً، يتوقف على اقتناع وموافقة ورغبة العاملين داخل المدرسة. وحتى على مستوى المدرسة الواحدة يتمتع المعلم الواحد باستقلال شبه كامل في فصله.

فمهما كانت مركزية نظام التعليم ومهما كانت درجة تدخله في إدارة وتسيير العملية التعليمية، فإن المعلمين الذين ينفردون وحدهم بالتلاميذ في غرف مغلقة لديهم فرص كبيرة للتأثير والتقرير حتى بما يتعارض مع سياسات وقرارات المستويات العليا من الإدارة. فليس بمقدور هذه المستويات العليا من الإدارة أن تراقب المعلم طوال الوقت أثناء عمله. ولذلك فإلى جانب المنهج المكتوب، حتى المنهج المكتوب، ينقل المعلم إلى التلاميذ، ولو ضمناً، انطباعاته ورأيه الخاص في المنهج، وهو ما قد يتعارض مع رؤية النظام التعليمي وما يرمي إليه من وراء هذا المنهج. وقدرة المعلم على الافتراق عن السياسات العلوية المقررة، بل والسخرية منها، تتأكد من واقع الممارسات الثقافية للمعلم المصري.

إن السؤال المطروح هنا هو عن الدور الثقافي للمعلم المصري: هل يمكن لهذا المعلم أن يقود عملية تحديث ثقافي وأن يقود عملية تحديث الإنسان والمجتمع والثقافة؟ إن المعلم المصري باختصار معلم فقير مادياً ومعنوياً وثقافياً، ولا يمتلك أي قدر من القوة أو السيطرة على عمله، وربما لذلك يعيش في حالة اغتراب وتمرد ورفض متواصلة. إنه معلم منهك لا يمكنه راتبه الضعيف من العيش الكريم ويجد نفسه في الغالب مضطراً للبحث عن مصدر رزق آخر أو اللجوء إلى الدروس الخصوصية، وإلا فإنه يكاد لا يتجاوز خط الفقر، وتزداد حدة عدم الأمان المادي بسبب النظام التراتبي غير الديمقراطي الذي يعمل في إطاره. ولا تختلف الأمور بالنسبة للإداريين الذين تكبلهم الهياكل الهرمية الجامدة وتحرمهم من أية قدرة على اتخاذ القرارات. فعلى الرغم من الدمقرطة المزعومة للتعليم يعيش المعلمون المصريون في ظل استبداد معمم، فهم "يخضعون باطراد لقواعد منافية للديمقراطية"، ويخضعون لنظام متابعة ورقابة قمعي متعدد الأطراف يؤدي إلى إحباط المبادرة الفردية والإبداعية(١١).

فمن ناحية امتلاك القوة وممارسة السلطة يقول كمال نجيب إن المعلم المصري في علاقته بالقيادة التعليمية وإدارة التعليم معلم عاجز "لا حول له ولا قوة فيما يفعله داخل الفصل، وتحيل علاقته بالسلطات الإدارية الأعلى إلى علاقة دونية وخضوع". ويستطرد "والواقع أن بنية العلاقات المدرسية الاستبدادية وأوضاع المعلم الاجتماعية والاقتصادية داخل هذه البنية ينشأ عنها حالة تغريبية يتحول فيها المعلمون إلى أفراد عاجزين يعانون من عدم القدرة على السيطرة على عملهم وعلى إدارة علاقاتهم مع الطلاب داخل الفصل على النحو الذي يريدونه". وفي ذلك يجد المعلم نفسه في ثلاثة مستويات من العجز: العجز الاجتماعي الاقتصادي الناشئ عن ضعف دخول المعلمين، والعجز الناتج عن الضغوط التي تفرضها عليهم بنية التنظيم الاجتماعي للتعليم التي تملي عليهم ما يقولون ويفعلون داخل وخارج الفصول، وهناك أخيراً العجز المترتب على إدراك التلاميذ لهذا الموقف العاجز للمعلم(١٢).

وكرد فعل على إقصائه وتهميشه وتجريده من أية قوة أو سيطرة ونتيجة لكونه الحلقة الأدنى في سلم الاستبداد الإداري ينزع المعلم، كما هو الحال مع المدير، إلى أن يخصخص جزءاً من وظيفته من خلال الدروس الخصوصية(١٣). ففي مقابل كل هذه الضغوط والإحباطات ورداً على التجريد من أي قدر من القوة ووضعه محلاً للرقابة والمتابعة والقمع والتنكيل من جميع المستويات الإدارية والتوجيهية، داخل وخارج المدرسة، يرفض المعلم أهداف النظام التعليمي ويتمرد على الصالح العام ويستخدم المدرسة لتحقيق أهدافه وتقديم مصالحه الخاصة كما في الدروس الخصوصية والمحاباة والتمييز وغير ذلك من أساليب يقابل بها تهميشه وإقصائه.

ولعل النتيجة الأخطر لهذا "العدوان الإداري" على المعلم أنه بدوره، ونتيجة لكونه أدنى درجات الهرم التنظيمي والسلم الإداري بما لا يجعل أمامه شكلياً وتنظيمياً إلا الخضوع لكل ما فوقه من مستويات، وهو ما كشف عجزه وخضوعه أمام الطالب وولي أمره، أن المعلم يدير الفصل وعملية التعليم والتعلم بشكل استبدادي قائم على التلقين. فالتلقين هو الشيء الوحيد الذي يحفظ للمعلم جزءاً من الاستبداد في مقابل التلميذ والنظام ككل. فـ "القمع والقهر الدائمين" ضروريان للمعلم في ظروف عمل تقوم على التلقين والكتب والحفظ والذاكرة، ولا بد للمعلم في مثل هذه البيئة أن "يتقن فن التلقين وفن القمع: أي السيطرة والاستبداد"(١٤). فالحقيقة التي تتعدى المدرسة والمعلم المصريين أنه "عندما تبخس قيمة المعلمين سواء من جانب الإدارة أو الزملاء فإن فرص دعمهم لبيئة تعلم إيجابية وداعمة للطلاب تكون مقيدة بالفعل"(١٥).

إن ذلك كله يعد في الوقت نفسه سبباً ونتيجة لثقافة المعلم. فتلك البيئة الضاغطة القاهرة القمعية تؤثر ولا شك في ثقافة المعلم، تماماً كما تسهم ثقافة المعلم في صنع هذه البيئة. وحول الثقافة السياسية لمعلم التعليم الأساسي في مصر

خرجت إحدى الدراسات إلي نزوع تلك الثقافة نحو النمط غير الديمقراطي، إذ تنخفض لدية المعرفة السياسية ومستوى متابعة والاهتمام بالقضايا العامة والشئون السياسية. كما يتسم هذا المعلم بالعجز عن بلورة الرأي حول القضايا العامة. وبالنسبة للاتجاه نحو السلطة يتمتع المعلم بمستوى مرتفع من المحافظة ومستوى منخفض من التعصب. وبالنسبة للقيم السياسية يتمتع المعلم بمستوى مرتفع من الإيمان بقيمة الانتماء ومستوى متوسط من الإيمان بقيمة الحرية والمشاركة السياسية ومستوى منخفض من الإيمان بقيمة المساواة[١٦].

كما أن هيمنة التلقين والحفظ والاستظهار تنتج أيضاً عن ثقافة المعلم ورؤيته لدوره ووظيفة نظام التعليم ككل. ذلك أن المعلم المصري لا يرى لنفسه من دور إلا التحصيل والإنجاز الأكاديمي كما يتبدى في درجات تلاميذه. فعلى الرغم من أن المجتمع ينتظر من المعلم أن يقوم بأدوار في عدة مجالات معرفية وسياسية وعلمية ودينية، فإن المعلم يتجاهل كل ذلك ويركز فقط على الجوانب التحصيلية. وفيما يخص قضية التحديث الثقافي تحديداً لا يرى المعلم أن الثقافة أو التكوين الثقافي من بين مهامه، وإن كانت فإنها التربية على الطاعة والامتثال، وما إلى غير ذلك من محددات الشخصية النموذجية للتلميذ كما في تصور المعلم المصري. فما زال المعلمون المصريون يتمثلون الصورة التقليدية عن التلميذ المطيع الهادئ قليل الكلام ويرون أن الحوار والجدل والتساؤل من جانب التلميذ يكون من علامات قلة الأدب والحاجة إلى مزيد من التربية والتأديب. فضلاً عن الاهتمام المفرط بالشكل الانضباطي للتعليم على حساب الجودة الحقيقية للعملية التعليمية مثل التفتيش وشعارات "مدرستي جميلة نظيفة" و"المدرسة المنتجة"[١٧]. وهو ما يتفق تماماً مع مغزى مفهوم التربية في الحس المشترك المهيمن في المجتمع العربي. ففي الاستخدام العربي ينصرف مفهوم التربية أولاً وقبل كل شيء إلى معاني التهذيب والتأديب والصب في قوالب عقلية وسلوكية وتعليم الطاعة والامتثال والخضوع وقتل التفرد والتمرد والخروج عن الصف.

فمن الناحية الثقافية تشكلاً وتشكيلاً يتميز المعلم المصري -فضلاً عن استبعاده للتشكيل الثقافي من دائرة فعله واهتمامه- بضعف التشكل الثقافي بما ينبئ عن "ضحالة المرجعية التعليمية لتتفوق عليها السياقات الثقافية النوعية". فالمعلم المصري يعد في مؤسسة تسيطر عليها الأفكار المتطرفة المعادية للحداثة والثقافة الحديثة: كليات التربية. ومع أن هؤلاء المعلمون يتشوقون إلى الديمقراطية إلا أن معرفتهم بها كانت مقتضبة ومحدودة كما أنهم لا يثقون في إمكان قبول المؤسسة السياسية للديمقراطية فعليا(١٨).

وفيما يتعلق بجانب آخر من ثقافة المعلم يتعارض هو الآخر مع الحداثة الثقافية، ما زال المعلم المصري يصر على النظرة الدونية إلى المرأة التي تعتبرها غير جديرة بالمساواة مع الرجل وغير جديرة بالتعليم رغم ما يتكشف للمعلمين من وقائع تشير إلى عكس ذلك. فرغم أن خبرة المعلمين في التدريس للبنين والبنات واتفاق أغلبهم شفاهة وشعورياً على أن البنات أكثر قابلية للتعليم من البنين كما تكشف درجات البنات ومستويات تحصيلهن مقارنة بالبنين إلا أن نفس هؤلاء المعلمون يصرون على أن البنين أكثر قابلية للتعلم من البنات. هذا الموقف من جانب المعلمين الذي ينم عن التناقض ناتج في المقام الأول عن الامتثال الأعمى غير الناقد للموروث الثقافي والرفض غير العقلاني للحقائق التي تتناقض معه(١٩).

ومما له صلة وثيقة بثقافة المعلم في علاقتها بالحداثة الثقافية والتحديث أن المعلم المصري -وتلك سمة أساسية للثقافة المصرية تعد في رأي الباحث عيب تأسيسي لما عداها من عيوب- لا يؤمن بالمساواة بين البشر. فالمدرسة المصرية يسودها التمييز بين الطلاب على أساس ظروفهم وأحوالهم الاجتماعية، "فالمديرون والمعلمون لا يتعاطفون مع الفقراء والضعفاء من الطلاب والطالبات، ويبدو أنهم لا يستطيعون التوحد معهم، ويتعاملون معهم بازدراء واحتقار شديدين". وهو ما يتبدى في بعض الأنشطة التي تتطلب أن يدفع الطلاب مبالغ زهيدة لكنها تكون كثيرة

على غالبية الطلاب الفقراء مثل ملابس التربية الرياضية والدورات الصيفية والـزي المدرسي والرحلات المدرسية. فـ "رغم أن بعض معلمـي المـدارس ومـديروها ينتمون إلى أصول طبقية متواضعة إلا أن الصور السلبية التي يحملونهـا لهـؤلاء الطلاب الفقراء تشير إلى نوع من التنكر لهذه الأصول، وإلى نمط من العلاقة يتبنـى نظرة الأقوياء للضعفاء، بكل ما فيها من احتقار وازدراء لهم وتمييز فـي المعاملـة وفي تقديم الخدمة التعليمية المدرسية على أساس مكانة الطالب الاجتماعية". وهـو ما يؤدي في النهاية إلى هيمنة التمييز على ثقافة المدرسة المصرية وسيادة "نـوع من العلاقات العدائية التي تقـوم علـى اضـطهاد أفقـر الفقـراء فـي الفـصول الدراسية"[٢٠].

فنظرة المدرسة وإدارتها والمعلمين إلى التلاميذ ترتبط إلـى درجـة كبيـرة بأسرهم ووضعها الاجتماعي-الاقتصادي. والمعلم المصري يمارس التمييـز بأشـد درجاته بين الطلاب. وهو ما يتضح من أقوال المعلمـين والمـديرين فـي دراسـة أنثروبولوجية حول ديمقراطية التعليم في المدارس الابتدائيـة التجريبيـة والعامـة. يقول أحد المعلمين عن التلاميذ الريفيين الفقراء في المدرسـة العامـة أو تلاميـذ مدرسة الفقراء أنهم "دول بتوع العزبة" ويقول آخر عـنهم "دول بيحـدفوا طـوب" "ووحشين وبيشتموا" ويناديهم آخر "يا بتوع وهبة" باسم العزبة التي ينتمون إليهـا. وفي مقابل ذلك يقول معلم عن تلاميـذ المدرسـة التجريبيـة "دول اللـي أهـاليهم مهندسين ودكاترة وقادرين يصرفوا على أولادهم"، ويقـول آخـر "دول يـا أسـتاذ جسمهم كبير علشان بياكلوا كتير" وتقول معلمة "إنهم يقدروا ينقدوا أي معلـم دون خوف"، وكثيراً ما يتردد على لسان المعلمين عن أطفال الأغنياء هؤلاء أنهـم "أولاد ناس كويسين". ويجمل أحد المديرين الفرق بين تلاميذ المدرسـة العامـة الفقـراء وتلاميذ المدرسة التجريبية الأغنياء بأنهم "دول أسياد وعبيد"[٢١]. والسادة طبعاً هم أبناء الأغنياء والعبيد هم أبناء الفقراء.

هذا الإيمان باللامساواة والتفاوت بين البشر في القيمة الإنسانية يؤثر بالطبع على طريقة تعامل المعلمين مع التلاميذ ونوعية العلاقة التي يقيمونها مع التلاميذ من كلا النوعين سواء داخل المدرسة الواحدة أو حتى على مستوى المدارس. وذلك لا يرتبط فحسب بالدروس الخصوصية التي تمكن الأغنياء من شراء المعلم وشراء وده واهتمامه وحسن معاملته. بل إن الأمر وكما قلنا يعد أحد سمات الثقافة المصرية الموروثة التي تميز في الناس بين "الأصيل" و"ابن الناس" وغير الأصيل وابن الحيوانات. والمحك وراء هذا التصنيف ليس العمل والاجتهاد ونفع المجتمع، وإنما هو فقط القدرة المالية. وحتى في حال غياب الدروس الخصوصية فمن المتوقع أن تستمر تلك المعاملة التمييزية بين التلاميذ على أساس أصولهم الاجتماعية: أغنياء أم فقراء. هذه المعاملة التمييزية تكشف عن نفسها كما قلنا في نوعية العلاقة التي يقيمها المعلمون مع التلاميذ من النوعين. ففي مدارس وفصول الأغنياء ثمة مساحة للحوار والنقاش وتقل احتمالات الضرب والعنف والسب والاحتقار ويتاح للتلاميذ مساحة للنقد والحوار. وفي مدارس وفصول الفقراء يكون التلقين هو الأساس وتتسم اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ بالنبذ والاحتقار ويعمد المعلم كثيراً إلى استخدام العنف والضرب. وهذا التمييز يجد طريقه إلى الواقع حتى داخل الفصل الواحد.

وعلى خلاف الكتابات الكثيرة السابقة التي تؤكد ضعف وتبعية المعلمين فإن ذلك يؤكد قدرة المعلمين على الافتراق عن سياسات النظام التعليمي ومقاومتها. لكن حتى في هذا النوع من المقاومة يكون المعلمين أقل حداثة من الدولة وسياسات النظام التعليمي. فالدولة والنظام التعليمي مثلاً يقران المساواة بين الجنسين ويطالبان بمعاملة واحدة لجميع التلاميذ، حتى وإن كان هذا الإقرار وتلك المطالبة زائفين ولا تصدق عليها ممارسات الدولة ونظام التعليم. أما المعلمون، ونتيجة للموروث الثقافي المهيمن وقبل ذلك نتيجة لتيقنهم من زيف تلك الدعاوى من جانب الدولة، يتصرفون في الاتجاه المضاد.

وإجمالاً فإن ثقافة المعلم المصري كما تتبدى في قيمه ومعتقداته ورؤيته للعالم وسلوكه وتصرفاته وعلاقاته ثقافة تقليدية تتنافى مع الثقافة الحديثة في كل صغيرة وكبيرة. وحتى رؤيته للعملية التعليمية لا تفرد مكاناً للتشكيل الثقافي. فتحديث الإنسان والثقافة غير وارد عند معلمينا كأحد أهداف وعمليات المدرسة. فالتعليم والمعلم في مدارسنا "يبتعد بالعملية التعليمية عن أهم وظائفها وهي تطوير الثقافة وتحولها، حيث يبقى للتعليم تلك الوظيفة الرتيبة المحدودة، وهي أنه ناقل للثقافة كما هي بما يعني الجمود والانغلاق المجتمعي"[٢٢]. وحتى عندما يفترق المعلم عن السياسات الرسمية ويقاومها فإن ذلك يصب في عكس اتجاه التحديث الثقافي، كما في تمييزه بين التلاميذ على أساس النوع أو المستوى الاجتماعي-الاقتصادي.

(٣) ثقافة الفصل:

تحتوي ثقافة الفصل على كل العلاقات القائمة داخل الفصل بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ وبعضهم. وتتبدى ثقافة الفصل في أوضح صورها في طرق التدريس والتعلم، أو ثقافة التعليم–التعلم وهي أحد روافد ثقافة المدرسة. طرفي ثقافة الفصل هما المعلم والتلميذ، وعلى اعتبار القوة النسبية للمعلمين في مقابل التلاميذ فمن الأرجح أن يكون المعلمون هم المؤثرون أكثر على نوعية ثقافة الفصل. وكما مر بنا من قبل فإن أساليب التدريس تظهر نوعية المناخ المدرسي في الفصول الدراسية من حيث نوعية السلطة والطاعة والخضوع وأسلوب القيادة وأنساق الضبط والجزاء والمكافأة. فثمة علاقة قوية بين أساليب التدريس وطبيعة السلطة داخل المدرسة. وفي ذلك يمكن التمييز بين نوعين من أساليب التدريس والسلطة داخل الفصول: المدخل الديمقراطي والمدخل التسلطي.

فرغم تعدد مسميات طرق التدريس التي يبتكرها متخصصو المناهج وطرق التدريس، إلا أنه يمكن اختزال هذه الكثرة –وهو ما يتفق مع بعض طيبولوجيات

ثقافة المدرسة التي مرت بنا في الفصل الثالث- إلى طريقتين: الطريقة الديمقراطية، والطريقة غير الديمقراطية. تقوم الطريقة الثانية -أو تربية المونولوج كما يسميها البعض- على التلقين والحفظ والاستظهار، وتخلو من أي مضمون ديمقراطي، فلا تتيح للطلاب فرصاً للمشاركة، ويكون المعلم هو الفاعل الأوحد، يتكلم ويشرح ويختار ويفرض اختياراته، ويكون هو المركز والقائد، في حين لا يبقي للمتعلم سوى الانفعال والاستقبال والاستجابة السلبية، وقد كتب الكثير عن عيوب ومساوئ هذه الطريقة على التحصيل وتكوين شخصيات المتعلمين معاً، وإن كان ما يهمنا هنا هو أثر هذه الطريقة على شخصيات الطلاب. فالتعليم التلقيني يؤدي إلى تكريس ثقافة الصمت والجزر المنعزلة والاغتراب والسلبية، ويبتعد عن هدف التمكين، الذي يقتضي أن يقوم المتعلمون بدور الفاعل والمتلقي الواعي في علاقة جدلية بين طرفين متكافئين إنسانياً، وإن امتاز أحدهما بالمعرفة والخبرة والسن.

وفي مقابل هذه الطريقة هناك الطريقة الديمقراطية -أو تربية الديالوج- التي تقوم على احترام حرية المتعلم وحقوقه ومشاركته الإيجابية في العملية التعليمية، وتؤكد على الحوار، وتشدد على قيم الحرية والمساواة والثقة بالنفس والمسئولية والوعي بالذات والمجتمع ومهارات التفكير الناقد وتحمل المسئولية والمشاركة، والاقتران بين الفعل والانفعال والإرسال والاستقبال والأخذ والعطاء في علاقة جدلية بين طرفين متكافئين يتمتع كل منهما بكامل الحقوق والحريات المتساوية إنسانياً، وهي التربية الكفيلة بتفجير الطاقات وتفعيل الممكنات وتشكيل الذات الديمقراطية وحث المواطنة الفعالة، أي باختصار خلق وتعزيز الثقافة الحديثة.

تصور جين بالانتين ثقافة الفصل الإنساني والسلطوي على النحو التالي. يتميز الفصل السلطوي في ثقافته بصرامة قواعد الضبط والتشديد على النظام ووضوح موقع القيادة المدرسية والصفية وتوقيع عقوبات سريعة ومترابطة. وفي هذا الفصل لا يتحمل المعلمون الإخلال بالنظام، ويشددون كثيراً على أن حق

الطفل في التعليم ينتهي عند النقطة التي يضيع عندها حقوق غيره من الأطفال في التعليم. وفي مقابل ذلك تؤكد المدرسة والفصل الإنساني على احترام إنسانية الجميع وإشراك جميع التلاميذ في مجتمع المدرسة وإدارتها وتشدد على مساعدة التلاميذ على صنع القرار والتصرف بطريقة مسئولة ولا تضع من القيود على عمل التلاميذ إلا ما هو ضروري فقط(٢٣).

معنى ذلك أن الفصل الدراسي مجال سياسي في المقام الأول. وأنه إما أن يكون مكاناً يعيد إنتاج الفكر المهيمن والهرميات السائدة، أو أن يكون مجالاً للممارسة التحريرية، حيث يمكن تحدي أيديولوجيات القوة والأيديولوجيات الإقصائية(٢٤). ولكن ماذا عن ثقافة الفصل في المدرسة المصرية؟ هل يمكن أن تفترق عن ثقافة الإدارة والمعلم بصورتهما السابقة؟ هذا غير وارد قطعاً. فالمعلم بثقافته تلك هو الفاعل الأول في تحديد ثقافة الفصل.

والنتيجة المنطقية لكل ما سبق هي "شيوع ملامح التربية التلقينية والتربية التطبيعية والقولبة لشخصية المتعلم والتربية التقنينية في نمط نظامنا التعليمي التي ترى أن ما يتعلمه الطالب إنما هو حقائق مطلقة ثابتة"(٢٥). فقد هيمن التلقين والحفظ والاستظهار على كافة المستويات ومن جميع أطراف العملية التعليمية، ومن المعلم قبل التلميذ. فالمعلم في تدريسه لا يفعل شيئاً أكثر من حفظ المادة العلمية ثم يقوم باسترجاعها على مسامع التلاميذ. والتلاميذ بدورهم يحفظون ما يتلى عليهم وما يجدوه في الكتب الدراسية والملخصات الخارجية بغرض استرجاعه في الامتحان. وهو ما ينطبق حتى على تدريس وتعلم المواد العلمية التجريبية كالعلوم. فبدلاً من دخول المعامل واستخلاص الحقائق والنظريات من التجريب المباشر يتم تدريس هذه المواد نفسها "مكتبيا" من خلال التلقين والحفظ والإستظهار.

وحيث إن التلقين لا يخاطب إلا الذاكرة فقد غدا التعليم في مدارسنا يرتكز على "ثقافة الذاكرة"، فهو تعليم يهتم "بالقوة الحافظة الذاكرة لأنها تستند في جملتها إلى مبدأ اليقين، وهو مبدأ يفيد بأن لكل سؤال جواباً واحداً صادقاً أو كاذباً ... وليس من حق الطالب أن يتشكك في مبدأ اليقين". وقد "ترتب على شيوع ثقافة الذاكرة في التربية العربية اختزال التربية من حيث هي عملية دينامية تتجه إلى تنمية كل جوانب شخصية التلميذ إلى أن أصبحت مجرد نقل للمعرفة، واختزال المعرفة من حيث هي بحث عن القوانين المفسرة للظواهر المحيطة بنا والطبيعة الاجتماعية حتى باتت معارف مشينة تنقل إلى التلاميذ نقلاً كنصوص تحفظ في ذاكرتهم، واختزال شخصية التلميذ من حيث هي حالة من الإمكانات والقدرات إلى مجرد ذاكرة وظيفتها الحفظ، وكان من نتيجة هذه الاختزالات رواج تجارة الملخصات الخارجية"[٢٦].

خطورة التلقين لا تكمن فحسب في تهديده للإنجاز التعليمي باستبعاد الفهم والتحليل والتركيب وغيرها من القدرات العقلية التي يقدم العلم من أجل تنميتها، وإنما تكمن قبل ذلك في الإضرار بشخصية المتعلم والثقافة ككل. فهو يقتل التفرد ويفرض التطابق والمجانسة على الجميع، بحيث يصبح الجميع، معلمين وتلاميذ، "نسخاً مكررة لا تمايز بينها". فالجميع يفرض عليهم سلوك واحد وإجابات واحدة، بل وكلمات واحدة[٢٧]. والأخطر من ذلك، وفيما يتعلق بقضية التحديث الثقافي، أن التلقين بصفته تلك يعد "سبيل الإعداد لتقبل القهر السياسي وممارسته، والظهير لأي نظام تسلطي"، ولذا فالتعليم بصورته الراهنة والموروثة يصبح مسئولاً عن تكوين مواطن يكون محلاً للتصرف وليس طرفاً واعياً في علاقة في إطار دولة تحتكر كافة القضايا العامة، وتلعب مؤسسة التعليم دور الوسيط في عرض هذه القضايا وفقاً لوجهة نظر السلطة. والتقلين هو المسئول أيضاً عن الخريجين غير القادرين على التحرر والنقد في علاقات العمل والذين تسود بينهم قيمة الطاعة العمياء للرؤساء[٢٨].

هذا عن طرق التدريس والتعلم ومضامينها الثقافية لكن مـاذا عـن نوعيـة العلاقات السائدة في الفصل المدرسي المصري. إن الاستبداد هو الأساس الذي تقوم عليه ثقافة المدرسه وثقافة الفصل في مصر. و"الاستبداد يضطر الناس إلى استباحة الكذب والخداع والنفاق والتذلل ونبذ العمل الجاد. يحدث ذلك بين المديرين والمعلمين والطلاب على السواء. ومن ثم تسود الأنانية كل شخص في المدرسة يهدف فقط تحقيق خير نفسه، ولا يقيم للكيان الاجتماعي المدرسي أي اعتبار. المدير والمعلمون لا يهمهم سوى المصالح الشخصية والمكاسب المادية، أي الدروس الخصوصية في المقام الأول. والطلاب أيضاً لا يبحثون عن الفهم أو التربية أو إعمال العقل بل إن شغلهم الشاغل هو النجاح بأي شكل وبأي طريقة"، و"الجميع مشغول بالتقدم على الآخرين بحق أو دون حق، حتى لو اقتضى ذلك تجاهل وانتهاك ليس القوانين والقواعد المدرسية فقط بل والأخلاق والمبادئ المستقرة في الضمير الاجتماعي الأوسع"(٢٩).

لذلك فإن ثقافة الفصل في مصر تقوم على التنافر والخلاف أكثر منها على التعاون والوئام. فتسود الغيرة والحسد الاجتماعي والشخصي علاقات الطلاب والمعلمين أكثر مما تسودها علاقات المحبة والتسامح. "ويغيب القانون والعدل ومبدأ الحقوق المتساوية في ثقافة الفصل، تكراراً مطابقاً لما يحدث في المجتمع. ولذلك نجد التلاميذ القادرين على "شراء" المعلم بالدروس الخصوصية ينعمون بفرص تعليمية أفضل داخل فصول المدارس الحكومية (٣٠).

ونتيجة لحالة الاستبداد المعمم وغياب القانون وغياب العقلانية والإفراط في العقاب يسود المدرسة المصرية "التناقض" و"المسايرة" حتى لا يقع الطالب أو المعلم تحت طائلة المخالفات الرسمية. وهو ما يتضح في التناقض بين ما يعبر عنه الطلاب والمعلمون في حصص التعبير "الشفوي" وما يدونونه بالفعل في كراسات التعبير في حصص التعبير "التحريري". فهم يعبرون بألسنتهم عن شيء

ويكتبون شيئاً آخر. الواقع المدرسي اليوم يشبه المخاض[٣١]، صراع وتململ من أجل الحرية. وهي صورة تتكرر كثيراً خارج أسوار المدرسة.

(٤) ثقافة التلميذ:

إن "حياة التلميذ داخل الفصل تبدأ وتنتهي بالتلقين". و"التلقين يشدد على السلطة ويستبعد الفهم وإعمال العقل، أي أنه يدفع إلى الاستسلام ويمنع التغيير. يتعلم التلميذ أن يقبل دون اعتراض أو تساؤل سيطرة المعلم على كل متطلبات عمليات تعلمه". فلا يتعلم التلميذ "في ثنايا علاقة الاتصال التي تقوم على النقل بعض المعلومات والمعارف فقط، إنما يتعلم أيضاً فكرة أن الانصياع والاستسلام وطاعة المعلم والسكون وقبول ما يقوله الكتاب المدرسي والمعلم طائعاً وراغباً وعدم إخضاعه إلى أي تساؤل أو تفكير شروط أساسية للتعلم والنجاح"[٣٢].

لكل ما سبق "يعيش الطلاب حياة مدرسية قاتمة ومضطربة يسودها قواعد متعسفة تحكمية وثقافة فصل يهيمن عليها التلقين والقمع والاستهزاء وتشجيع نزعات التنافس والأنانية والكذب والنفاق والخوف والعجز والاتكالية. وهذه الصفات جميعها صفات ضرورية لإعادة إنتاج المواطن الخاضع المتسلم والعاجز عن المشاركة في تحسين أحوال الحياة في المجتمع أو مقاومة أوضاع الظلم الاجتماعي السائدة في النظام الطبقي الاستبدادي الراهن"[٣٣].

إن النظم الثقافية السابقة تصب جميعها في اتجاه خلق الشخصية المقهورة الخاضعة الخانعة المتسلمة وتجتمع معاً لتكون ثقافة تشيء الإنسان الفرد في مقابل الجماعة والمحكوم في مقابل الحاكم وكل أدنى في مقابل الأعلى. ففي سياق ثقافة المدرسة المصرية، التي تكافئ ثقافة الفقر، تنمو شخصية الإنسان المقهور حاملاً كل مفردات ثقافة القهر من إحساس بالعجز أمام العنف المفروض عليه من الطبيعة قديماً وأمام العنف المفروض عليه من السيد أو المتسلط أو رجل الشرطة أو المالك

الذي يتحكم بقوته أو الموظف مالك العطاء والمنع لا يجد المقهور أمام هذه الحلقات المتداخلة من القهر من سبيل سوى الرضوخ والتبعية والإحساس بالدونية والاستسلام لعلاقة التشيؤ بديلاً لعلاقة التكافؤ(٣٤).

وفضلاً عن ذلك فقد أصبح الغش "يمثل مكوناً أساسياً من مكونات الثقافة المدرسية بصفة عامة، فالغش هو الابن الشرعي للاستبداد السياسي والاقتصادي. إن عملية الاستبداد نفسها -حيث لا قوة في المجتمع إلا للقمة الحاكمة- تبدأ بغش الجماهير التي تعتبرها تلك القوة مجرد أدوات تحركها وتعبث بها كما تشاء. يبدأ الاستبداد بقلب حقائق شئون الحكم وتصويره غشاً وزوراً على أنه نظام ديمقراطي. ويتفشى الغش في أهرامات السلطة التالية للقمة، والتي تكون عادة طيعة وأكثر استجابة للقمة الحاكمة، بطبيعة تكوينها وطبيعة مصالحها. ثم بالتدريج يفرض الغش نفسه على الناس ويصبح قاعدة ثقافية عامة لا يستطيع المواطنون إنجاز مصالحهم اليومية دون استخدامه". "يتقدم الغش إذاً في المجتمع في دائرة جهنمية مغلقة مرتكزاً على دعم القمة، وعلى مصالح متحققة للركائز التالية لها في السلطة، وعلى سلبية الجماهير التي لا حول لها ولا قوة، لأنها تحقق منافعها اليومية، وربما أيضا يظنون أنهم يخدعون النظام، عندما يقومون بتسوية أمورهم عن طريق الغش". "والنتيجة المحتومة أنه بالدروس الخصوصية، وبالغش، يضعف النظام المدرسي أغلب القيم الأخلاقية لتطور المجتمع مثل: العمل والإنجاز والرغبة في التفوق، ويفسدها ويمحوها .. ومع الوقت، ومع استمرار تربية الأجيال الجديدة على هذه الخصال المعلونة، يعاد إنتاج "الغش" و"الشخصية الغشاشة"، ويندمج أكثر فأكثر في ثقافة المجتمع، وتزدهر عادة الغش في المجتمع حتى تصبح مقبولة من كل الناس، يقومون بمداراتها وسترها، فلا اعتراض ولا انتقاد ولا افتضاح لها، حتى وإن اكتووا بنارها. ويعم الغش كل مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، كما تسيطر على حياة الإنسان الشخصية، فيغش كل من حوله من أهل

وأقارب وأصدقاء. ويصل به الأمر إلى أن يتغرب حتى عن ذاتيته، فيكذب على نفسه ويغشها". "إن الضرب المستمر والإهانة الدائمة بالأب والأم، والتقاليد والقواعد السائدة في البيت والمدرسة والمجتمع، والتي تحول دون قدرة التلميذ على المشاركة في تغيير الواقع، تجعله يشعر أنه عاجز عن حماية نفسه وحماية مستقبله بل وتعلمه أيضاً في ظل القيود الاجتماعية القاسية المفروضة عليه داخل المدرسة، إنه عاجز عن تحقيق الاحترام الذاتي والاستقلال الذاتي في تحركاته ودراسته وفي علاقاته مع زملائه ولهوه معهم داخل المدرسة وخارجها"(٣٥).

خلاصة القول أن تلاميذ المدارس في مصر يعيشون ثقافة الاستبداد بكل معانيها وتفصيلاتها. فكما في الاستبداد السياسي على مستوى الدولة يكون المعلم هو الفاعل الأوحد والقائد الأوحد لعملية التعليم، فيما لا يبقى لهم إلا السمع والطاعة. وكما أن الاستبداد السياسي يغيب العقل والقانون فإن ثقافة الاستبداد تنفي العقل وتحرم أفرادها من أية حماية قانونية فتسود علاقات القوة الفجة وتسود أخلاق الغابة. وكما أن الاستبداد السياسي لا يستمر ولا يبقى من دون غسل العقول وتشكيل الوعي فإن ثقافة المدرسة المستبدة هي الأخرى تمارس التبرير والقولبة. وكما أن التلقين هو أسلوب النظم السياسية المستبدة التي لا يكون أمام محكوميها إلا أن يصدقوا ويكرروا مجبرين خطاب النظام المستبد، فإن ثقافة المدرسة المستبدة تقوم في الأساس على التلقين والترديد. وكما أن الاستبداد السياسي يفرخ أخلاقيات مرذولة كالكذب والنفاق فإن ثقافة المدرسة المستبدة تشيع فيها هذه الأخلاقيات. وكما أن الاستبداد السياسي لا يصون حرمة لعقل الإنسان وجسده فإن الضرب والسب والاحتقار هي المعاملة الأساسية التي يحصل عليها تلاميذ مدارس الاستبداد.

وفي ضوء ذلك كله لا يسعنا إلا أن نشترك مع كاثلين لينش وآن لودج في التشكيك في جدوى العملية التعليمية برمتها، فـ "إذا كان الطلاب لا يعاملون باحترام متكافئ، وإذا كانوا يحرمون من فرص تنمية إمكاناتهم الكاملة، فإن ذلك يثير أسئلة

أخلاقية حول حق الدولة في حبس confine الناس في مؤسسات سيكون لها تأثيرات سلبية باقية عليهم سواء ثقافياً أو اقتصادياً أو اجتماعياً"(٣٦).

(٥) الضبط في المدرسة المصرية:

إن الضبط يبدو وكأنه الغاية الأساسية التي من أجلها تفتح المدرسة المصرية أبوابها يومياً. فعلى خلاف ثقافة المدرسة المستبدة في المجتمع الحديث، كتلك التي وصفتها جين بالانتين قبل قليل التي يكون هدف الضبط فيها هو تهيئة المناخ الملائم لعملية التدريس بحيث لا يعتدي تلميذ ما على حق زملائه في التعلم، يمكن أن نستخلص مما سبق أن الضبط في المدرسة المصرية تحول إلى هدف في ذاته. والضبط هنا لا يعني شيء أكثر من الطاعة والامتثال والانصياع لأوامر وتعليمات من يعلوك درجة. وهو بذلك لا يقتصر على التلاميذ وإنما يتعرض له كل العاملين بالمدرسة من المدير حتى المعلمين. ولكن مع اختلاف طرق فرض هذا الضبط.

وعموماً فإن أساليب الضبط في المدرسة المصرية تغلب عليها الأساليب السلبية ويمثل التهكم والتوبيخ أكثر الضوابط السلبية استخداما. يلي ذلك الضرب من جانب المعلمين(٣٧). فـ "السياسات العقابية متعددة، ويكشف ما يسمى بالضرب عن ممارسات بالغة التنوع تدفع إلى التساؤل: هل العنف هو انفلات أم استمرار لممارسة السلطة الرمزية المتفق عليها بوسائل متفق عليها كذلك؟" (٣٨) فالتلاميذ أن لم يلتزموا الصمت والهدوء ولم يظهروا الطاعة والخضوع كان الضرب والسب والتحقير والنبذ عقابهم. ولا يقتصر ذلك على التلاميذ بل يتعداه إلى جميع العاملين في منظمة المدرسة، وإن لم يكن الضرب السافر هو وسيلة فرض الضبط عليهم. فالمدير "العاجز" تمارس عليه أقسى درجات الضبط عندما لا تتعدى وظيفته تنفيذ القرارات والأوامر الفوقية دونما نقاش أو اقتناع، وإلا لكانت الجزاءات الوظيفية في انتظاره. والمعلم المقهور المراقب من كل الجهات والذي ينتظر منه أن ينفذ

تعليمات وتوجيهات جميع الجهات الرقابية والإشرافية على كثرتها لا يكون أفضل حالاً من التلميذ، وإلا لكانت الجزاءات والعقوبات الإدارية من نصيبه هو الآخر.

لكل ذلك فإن "ثقافة المدرسة تتميز بأنها ثقافة خائفة وسلبية وحذرة"، فالضبط الاجتماعي في معظمه سلبي، وتقبل الأفراد لأفعال الآخرين وتوجهاتهم يغلب عليها السلبية والمسايرة، والالتزام بالنص القانوني وبالقواعد الروتينية هو الأساس، حيث يأتي الالتزام بالنظام الشكلي المفرغ أحياناً من المضمون. ينتج عن كل هذا العزوف عن المشاركة في بعض الأنشطة داخل المدرسة وخارجها، وإهمال مناقشة قضايا معينة قد تثير بعض المتاعب، ويتعود التلميذ من جراء ذلك على المسالمة والمسايرة والانصياع وعدم الرغبة في المغايرة والاختلاف(٣٩).

ومع كل هذا التركيز المفرط على الضبط هل تحقق الانضباط فعلاً في المدرسة المصرية؟ الواقع أن غياب الانضباط و"الفلتان الانضباطي" هو السمة الغالبة على المدرسة المصرية بمختلف مراحلها. وهناك من يرجع غياب الانضباط من المدرسة المصرية إلى المتغيرات التي ضربت المجتمع المصري منذ منتصف السبعينات، ومن أهمها متغيرين: (١) تفشي أخلاقيات وثقافة "السوق"، حيث أصبح التعليم سلعة قابلة للبيع والشراء، (٢) حلول الصراع محل التعاون بين كافة فئات الحقل التعليمي كرد فعل للمتغير الأول وهو ما أصاب الانضباط في مقتل. فقد كان من نتيجة التحولات العنيفة والمفاجئة التي شهدتها مصر في الربع الأخير من القرن العشرين أن دخل المجتمع حالة من اللامعيارية أصيب الأفراد بحالة من فقدان المعايير الحاكمة لعلاقاتهم ببعضهم وبالمؤسسات والجماعات المختلفة ومع المجتمع ككل. كان من تداعيات هذه الحالة على النظام التعليمي(٤٠):

- تناقض الأهداف بين كافة فئاته بل والوصول أحياناً إلى حالة الأهداف المتصارعة في إطار علاقة وثقافة السوق التي أكدتها ودعمتها الدروس الخصوصية.

- تناقض عناصر النسق التعليمي نفسه حيث يؤكد على أهداف ينبغي على الأفراد المستفيدين والعاملين به تحقيقها دون التأكيد على وسائل تحقيقها. فالطلاب مثلاً يستوعبون الأهداف دون استيعاب مماثل للمعايير الحاكمة لوسائل تحقيقها. وهنا يصبح الغش في الامتحانات مشروعاً من أجل النجاح والحصول على درجات مرتفعة وتصبح الدروس الخصوصية مجالاً مشروعاً للمعلمين لتحقيق نفس الأهداف.

- تفشي مظاهر العنف بين أفراد الفئات المختلفة، كالعنف اللفظي والبدني والنفسي (كالاضطهاد والإجبار على الدروس الخصوصية) وأحياناً التحرش الجنسي. وهي مظاهر عنف وليدة تناقضات المجتمع وتناقضات الأهداف بين الفئات المختلفة وتناقضات النسق التعليمي نفسه وهي في مجملها ناتجة عن حالة اللامعيارية.

- السعي في تحقيق الانضباط إلى تغليظ العقوبات يزيد من حالة التوتر ويدفع إلى مزيد من التشدد والاتهام المتبادل ويسود الإلزام بدلاً من الالتزام فيتحول الانضباط إلى مظاهر خالية من المضمون.

- افتقاد أغلب الأفراد إلى رؤى تساعدهم على تشخيص الأزمة والتعامل معها بشكل أكثر وعياً وفعالية حيث تبدو الأزمة لهم وكأنها معزولة عن التغيرات المجتمعية.

معنى ذلك أنه رغم أن الانضباط هو الهدف الحقيقي لجميع السلطات التعليمية بدءاً من أعلى القيادات التعليمية وحتى المعلم فإن واقع المدرسة المصرية ليس فيه بصيص من الانضباط. فالمدقق وراء آليات عمل النظام التعليمي يمكنه أن يكتشف بسهولة أن تنفيذ الأوامر والتعليمات والانصياع للقرارات الفوقية هو السمة الغالبة عليه. فلو تمكن شاغل قمة الهرم الإداري التعليمي أن يحدد أدنى تفاصيل عمل المعلم والتلميذ ويراقبها ويتابعها لما تردد في ذلك. وهو ما ينطبق على شاغلي أهرامات السلطة المتتالية عبر النظام التعليمي. فكل أعلى يمارس الضبط في أبشع

صوره على كل أدنى. ومن المفترض في ضوء ذلك الاستحواذ الضبطي أن يكون الانضباط هو السمة الغالبة على المدرسة المصرية. لكن على خلاف ذلك لا تعرف المدرسة المصرية من هذا الانضباط شيئاً. وقد بلغ من غياب الانضباط، كما مر بنا قبل قليل، أن خصخصت الوظائف وصار النفع الشخصي بديلاً عن الصالح العام، وصار الغش والتحايل والقوة الفجة بديلاً عن القانون والقواعد النزيهة. والمفارقة أن ذلك ربما ينتج في المقام الأول عن التركيز المفرط على الانضباط. وهو ما يأتي مصداقاً لما يشيع في المدرسة المصرية من تأكيد على الشكل دون المضمون والمظهر دون الجوهر.

ثانيا: موقع ثقافة المدرسة المصرية من الثقافة الحديثة:

وقبل أن نواصل تناول بقية مكونات ووظائف العملية التعليمية في المدرسة المصرية، قد يكون من المفيد أن نلم شتات هذا التوصيف السابق لثقافة المدرسة المصرية في مقولات واسعة. فما هي الأيديولوجية التي يقوم عليها التعليم المصري بثقافاته الفرعية تلك؟

أوضح لوتون أن الأيديولوجيات تستخدم بمستويات مختلفة من العمومية. فهناك المستوى الواسع حول طبيعة وهدف التعليم داخل المجتمع الأوسع كما عند أفلاطون وروسو وغيرهما من فلاسفة التربية. وهناك مستوى جماعات المصالح الذي يهتم بالطريقة التي يجب أن ينظم بها النظام التعليمي، كأن يكون التعليم سلعة في سوق يتحدد النوع والاختيار فيه وفق آلية العرض والطلب، أو أن تتولى الدولة التعليم ولا يكون هناك مجال للاختيار. ثم هناك مستوى التدريس والبيداجوجيا الذي يهتم بتنظيم وتوصيل المنهج في مستوى الفصل الدراسي ويتضمن ما يجب تعليمه وكيف يجب تعليمه. ويرى لوتون أن تلك المستويات المختلفة مرتبطة ومتداخلة للغاية. فمثلاً الرؤى حول طبيعة وأغراض التعليم تكون مؤثرة في تنظيم المدارس

كما أنها ستكون مهمة في تقرير محتوى وطرق التدريس التي الواجب تطبيقها. وبالعكس فإن رؤية المعلمين الفرديين للمحتوى وطرق التدريس ترتبط بدورها برؤيتهم بأغراض ذلك العمل الذي ينخرطون فيه(٤١). وهو ما أكدناه مراراً قبل ذلك. لكن ما يهمنا هنا في المقام الأول هو تلك الأيديولوجية وكيف يتم تحديدها.

حدد ميغان وسراج-بلاتشفورد إحدى عشر نظرية مكونة أو مقومة significant theories يمكن عند وضعها في الاعتبار معاً أن تؤلف أيديولوجية تربوية وتميزها عن غيرها، فكل أيديولوجية تمتلك نظرية حول: الضبط والنظام، المعرفة ومحتواها وبنائها، التعلم ودور المتعلم، التدريس ودور المدرس، المصادر الملائمة للتدريس، تنظيم مواقف التعلم، تقييم التعلم الذي حدث، الأهداف والمخرجات، الآباء ودورهم، المواقع والأماكن الملائمة للتعلم، القوة وتوزيعها(٤٢).

من خلال عرض مختلف جوانب ثقافة المدرسة المصرية على محك تلك النظريات يمكن تصنيف أو تسكين نظام التعليم المصري وأهدافه ووظيفته. لا نقصد بذلك تصنيف نظام التعليم المصري في أحد الأيديولوجيات الكبيرة كالليبرالية والاشتراكية أو غيرها، ولا القول بأنه كما هو قائم يمثل إعمالاً لأيديولوجية تركز على الفرد أو على المعرفة أو على المجتمع. فالحديث عن الأيديولوجيا هنا يعني المقولات الواسعة التي في ضوئها يمكن تقييم عمليات ومخرجات النظام التعليمي نوعية الفرد الذي يعده هذا التعليم.

من حيث الضبط فإن المدرسة المصرية ورغم غرقها في ممارساته إلا أن غياب الضبط هو سمتها الغالبة. ومن حيث المعرفة، وكما سيأتي بعد قليل، فإنها لا تستهدف تحرير الإنسان بقدر ما تستهدف تبرير الأوضاع القائمة. والتعليم عندنا متمركز حول المعلم ولا يترك للمتعلم أي مجال للفعل ويقوم التدريس والتعلم في-الأساس على التلقين ونقل المعرفة من جانب المعلم والحفظ والاستظهار من

جانب المتعلم. واتفاقاً مع ذلك فإن عملية التقويم تركز فقط على قياس ملكة الحفظ لدى التلاميذ من دون التحقق من ملكات التحليل والنقد والفهم وإدراك العلاقات حتى في العلوم التطبيقية. وكما أوضحنا من قبل فإن المعلم المصري لا يرى أن من بين مهامه التشكيل الثقافي أو تحديث ثقافة المتعلمين، وهو ما لا نحتاج معه إلى تقصي ما إذا كان تحديث الإنسان والثقافة من أهداف النظام المقررة. والمدرسة المصرية بممارسات الاستبداد التي تهيمن على كل العلاقات القائمة فيها مدرسة تقوم على العلاقات الرأسية العمودية وليس العلاقات الأفقية التي تقوم على المساواة بين الأطراف. ففي العلاقات بين مختلف الأطراف تباين شديد في توزيع القوة.

ومن ثم فإن الأيديولوجية التي تهيمن على المدرسة المصرية أيديولوجيا إخضاعية تغييبية تغريبية تعجيزية. إذ تهيمن على المدرسة المصرية ثقافة تعمل على إخضاع الإنسان وتغييب وقتل الفردية والاستقلالية ليس لحساب الجماعة، وإنما فحسب لحساب الطبقة الحاكمة. فمثل هذه الثقافة لا هي تشجع الفردية ولا هي تشجع الجماعية، وإنما تشجع أيديولوجيا الجزر المنعزلة، حيث يكون كل فرد، أياً كان انتمائه الوظيفي في المدرسة، وحيداً عن أعضاء جماعته، وفي حالة حرب ضد الكل مع أفراد جماعته والجماعات الأخرى. ولا شك أن هذه الثقافة بما هي امتداد لثقافة المجتمع وتمديد لها تعمل فقط في صالح استمرار الأوضاع الاجتماعية القائمة. فإذا كان في القلب من كل تدريس وتعليم ثمة "سلسلة من المبادئ الأساسية الصريحة أو الضمنية الشعورية أو غير الشعورية تحدد نوع الالتزام بما يشكل إنسان جيد أو مجتمع جيد"[٤٣]، فإن تلك المبادئ في المدرسة المصرية تدفع جميعها في اتجاه خلق الشخصية العاجزة المغتربة.

وبعد، وقبل أن نبتعد عن هذا التشريح لثقافة المدرسة المصرية، هل يصح بعدما تقدم أن نسأل عن موقع ثقافة المدرسة المصرية بحالتها تلك من الثقافة الحديثة والحداثة الثقافية؟ إن أقل ما يقال في هذه الثقافة أنها ثقافة نقيض لثقافة

الحداثة والحداثة الثقافية. فعلى مستوى طرق التدريس والتعلم فإن التلقين من جانب المعلمين طريقة تسلطية ونوع من الإرهاب يهدف إلى تطويع الفرد وقهره، وإن الحفظ الاستظهار من جانب التلاميذ يقتل ملكة النقد والاستقلال ويحل محلها الشخصية التابعة والفعلية المحافظة ويخنق الإبداع والتفكير الناقد. كما أنهما معاً يتفقان مع طبيعة النظم الاستبدادية ويعدان وسيلة الإعداد لتقبل القهر السياسي وممارسته. وتعليمنا بذلك يقوم على القهر ويسوغه حتى يصل الفرد في النهاية إلى أن يتعلم العجز فيصل إلى حالة "العجز المتعلم"(٤٤).

لقد فشل تعليمنا في تشكيل السلوك الذي يتفق مع الحداثة، ولذلك عدة مؤشرات: (١) لم ينجح التعليم في تشكيل اتجاهات تنطوي على العقلانية والمنطق، فما زالت تهيمن عليه اللاعقلانية والغيبية في تفسير الظواهر الاجتماعية والطبيعية. (٢) التلقين يتناقض مع الأهداف المعلنة المتمثلة في إعداد المتعلمين للمشاركة في بناء المجتمع كمواطنين قادرين مسئولين. (٣) الخصام الواضح بين التنظير والتطبيق. (٤) التلقين والحفظ واستلام المعلومات على الجاهز يقتل القدرة على إنتاج الأفكار على عكس الحوار والمناقشة والنقد وهو ما يضر بأساليب التفكير من قبيل التحليل والاستنتاج والنقد. (٥) اعتماد المعلمين على التلقين(٤٥). وقد ترتب على عجز الخطاب التربوي العاجز عن تشكيل السلوك الحديث ما يلي:

١- الإحساس بالاغتراب عن المجتمع نتيجة لقلة العائد من سنوات التعليم. فالخريجون لا يجدون مقابلاً مادياً ملموساً لسنوات التعليم.

٢- تنمية الإحساس بالقهر لأن المجتمع المأزوم عادة ما ينمي نموذج الإنسان المقهور نتيجة للاستبداد والقهر السياسي وعدم احترام إنسانية الفرد ومعاناته الغبن والظلم وامتهان الكرامة. وهنا تبرز وظيفة الخطاب التربوي في تسويغ القهر بإضفاء القدرية(٤٦).

والتعليم المدرسي بذلك يقع بين أسر الثقافة التقليدية والطموح إلى الثقافة الحديثة. ولذا يصدق على تعليمنا قول حامد عمار أن الدارس "لمركب التعليم والثقافة لدينا، كما هو الحال بين الدول النامية الأخرى، سوف يجد أنه محشور بين الثقافة التقليدية وثقافة الكوكبية (العولمة) في المنظومة العالمية (القديمة) الجديدة. وهذا يعني أنه يقع بين شقي الرحى ... ما تراكم من الأفكار والممارسات بعضها فوق بعض في مسيرتنا التاريخية، وحجرها الأعلى تحديات الكوكبية وثوراتها المعرفية وضغوطها السياسية والاقتصادية والثقافية"(٤٧). ففي مواجهة ثورة المعلومات ومجتمع المعرفة وما يفرضاه على أي نظام تعليمي من تحديات، مازال التعليم عندنا غارقا في أساليبه القديمة غير عابئ بما يجري من حوله.

يرتبط ذلك بالطبع بنوعية العلاقات التي تسود مدارسنا. فهي علاقات تقليدية ما قبل حداثية تماماً. ففي المجتمع العربي، وكما يقول عبد الله عبد الدائم، تحولت المدرسة إلى مجتمع أبوي يشبه إلى حد كبير مجتمع العائلة التقليدي حيث يسود احترام السلطة الهرمية بما يقود في النهاية إلى تفشي أخلاق الطاعة والقبول وإيثار التقليد على التجديد(٤٨). فالعلاقات بين الأفراد داخل المدرسة تتميز بالهيمنة من أعلى أي ذات اتجاه رأسي، حيث لا بد أن يكون أحد الطرفين قوياً والآخر ضعيفاً: المدير في مقابل المعلمين، المعلم في مقابل الطلاب. وهذه النوعية من علاقات السيد-التابع تتناقض تماماً مع الثقافة الحديثة التي تقوم على المساواة بين الأفراد، ولو على الأقل في الكرامة والقيمة الإنسانية، وأن التفاضل إن وجد فإنما يكون بالعمل والعطاء وخدمة الصالح العام.

ومن مؤشرات تقليدية ثقافة المدرسة في مصر أيضاً ما يمارس في المدرسة المصرية من تمييز فاضح بين التلاميذ سواء على أساس النوع أو الخلفية الاجتماعية-الاقتصادية أو غير ذلك. فمازال المعلمون لا يؤمنون بقدرة البنات على التعليم كالبنين، وحتى لو أقنعتهم الحقائق بذلك فإنهم لا يفضلونه. كما تمارس

المدارس إدارة ومعلمين التمييز بين التلاميذ على أساس الوضع الاجتماعي لأسرهم سواء تم ذلك في المدارس المختلفة كمدارس الأغنياء في مقابل مدارس الفقراء أو تم داخل الفصل الواحد. فحتى بعيداً عن الدروس الخصوصية وما تعطيه من ميزة نسبية لأبناء الأغنياء في مقابل الفقراء، يميل المعلمون المصريون -وهو ما يتفق مع ما خرجت به دراسات أجنبية كدراسة لينش ولودج- إلى التعامل بشكل أفضل مع أطفال الأسر الغنية مقارنة بأطفال الأسر الفقيرة.

وثمة انحيازات أخرى كثيرة يئن تحتها التعليم العربي من أهمها بالانحيازات الطبقية: الانحياز للمدينة على حساب القرية، وللطبقات الغنية على حساب الطبقات الفقيرة، وللتعليم المدني على حساب الديني، وللرجل على حساب المرأة، ولمصالح واهتمامات النخبة على حساب مصالح الجماهير، وللتغريب على حساب الأصالة(٤٩).

ومن أوضح علامات الافتراق بين ثقافة المدرسة المصرية والحداثة الثقافية ما يسود المدرسة المصرية من غش. فالغش يضرب قيمة العمل والإنجاز في مقتل ويعود التلاميذ على الغش والتحايل. فمكمن الخطر الحقيقي في ممارسات الغش والدروس الخصوصية وغيرها ليس فيما ينتج عنها على مستوى العملية التعليمية ونتائجها، وإنما في الثقافة التي يجسدها واقعاً أمام التلاميذ ويغمرهم فيها حتى الأذقان. إن هذه الممارسات تغرق التلاميذ في ثقافة الشكلانية والمظهرية والخداع التي تسود المجتمع خارج أسوار المدرسة. فيتعلم التلاميذ الانفصال بين القول والفعل، وأن الحفاظ على الشكل أهم بكثير من الجوهر والمضمون، وأن من يجتهد ومن لا يجتهد يتساويان في النهاية، وأن الغاية تبرر الوسيلة، وغيرها من قيم ومبادي الثقافة المتخلفة.

إن ثقافة المدرسة المصرية باختصار "ثقافة جامدة معادية للديمقراطية تساند التعلم النمطي وعدم التسامح والضحالة ومشاعر الانتماء لفئات وطنية أو طائفية

جامدة وغير محبذة للتفكير الناقد"، وتسودها "أنماط تربوية تشجع على الممارسات التسلطية والهيمنة على أساس العمر وانتشار المفاهيم المستندة إلى تنميط الفئات بطريقة جامدة على أساس انتماءاتها الوطنية أو الطائفية"(٥٠). فرغم إقرارها بتعدد وتنوع ثقافات المدارس في مصر تذهب ليندا هيريرا إلى أن ثمة قضايا تبدو متواترة وتبرز على السطح باستمرار. منها الصعوبات المادية التي يواجهها المعلم، والثقافة غير الديمقراطية السائدة في المدارس، وانتشار الحركات المحافظة وتأثيرها على ثقافة المدرسة، ومصادرة حق المعلمين والإداريين في الاستقلالية والقدرة على اتخاذ القرارات. والفجوات الموجودة بين السياسات الرسمية والواقع السياسي والاجتماعي المعاش في المدرسة. ورغبة المعلمين في تطوير العملية التعليمية وإكسابها مزيدا من الاحترام من قبل المجتمع وجعلها مهمة ذات قيمة أكبر بالنسبة لهم(٥١).

هل يمكن لمدرسة تلك ثقافتها أن تسهم في تحديث الإنسان والثقافة؟ بالطبع لا. إن تعليم تلك ثقافته تعليم محافظ يؤكد على الثوابت أكثر من المتغيرات وينحاز للحفاظ على الوضع القائم أكثر مما يسعى إلى نقده والتمرد عليه وتغييره ويحافظ على الوضع الاجتماعي القائم ويعكس سلطات المجتمع المركزية في المعرفة والإدارة(٥٢). وأقصى ما يمكن أن تؤديه تلك الثقافة هو أن توفر مساحة لتبرير الوضع القائم في المجتمع.

معنى ذلك أننا أمام وقائع تؤكد دور ثقافة المدرسة في إعادة الإنتاج الثقافي والاجتماعي. وهو ما خلص إليه صراحة كمال نجيب من دراسته لثقافة المدرسة الإعدادية في مصر: "من الواضح أن ثقافة الاستبداد وما تنطوي عليه من قهر وقمع تعمل على إعادة إنتاج الشخصية المستبدة التي تجيد ممارسة علاقات السيطرة والخضوع بإتقان بين القائمين على السلطات الإدارية بمستوياتها المختلفة ... ولذلك نجد أن كل فرد من العاملين فى المدرسة يمارس دور القامع والمقموع معا:

مقموع من السلطة الأعلى وقامع للسلطة الأدنى. وفي كل الأحوال فإن رضاء السلطات الأعلى وما ينجم عنها من مكافآت وترقيات يتجه دائماً إلى نمط الشخصية المستبدة التي تجيد أداء هذا الدور المزدوج: الخضوع الكامل لمن هو أعلى والقمع العنيف لمن هو أدنى"(٥٣). وثقافة المدرسة بذلك جزء من ثقافة المجتمع وتعمل على إعادة إنتاج تلك الثقافة: ثقافة الاستبداد. وكما قلنا في مستهل الفصل فإننا سنؤجل المقارنة بين ثقافة المدرسة المصرية كما حددناها هنا وثقافة المجتمع المصري كما حددناها في الفصل الثاني إلى الفصل الأخير. ويكفينا هنا الخلوص إلى أن ثقافة المدرسة المصرية شأنها شأن ثقافة المجتمع تقع على طرف النقيض مع الثقافة الحديثة.

ثالثاً: المناهج وموقفها من الحداثة الثقافية:

يعرف عزيز حنا المناهج الدراسية بأنها "مجموع عناصر البنية التحتية والفوقية لبناء عقل الإنسان". وتتمثل البنية التحتية في مجموعة أنساق المعرفة العقلية المنتقاة بوعي في ضوء الثقافة المبتغاه لهذا المجتمع أو ذلك. فيما تتمثل البنية الفوقية في مجموعة أنساق المعرفة الوجدانية المنتقاة بوعي والمتمثلة في الاتجاهات والقيم والرؤى التي تشكل مجتمعة وعي الإنسان(٥٤). والمقررات الدراسية تعد في المقام الأول وسيلة اتصال بين النظام التربوي والمتعلمين، فمن خلالها يتم إيصال رسائل الخطاب التربوي وفلسفة المجتمع والدولة، فتأتي متسقة مع طروحات قنوات التنشئة الأخرى. فإذا كانت فلسفة المجتمع تستند إلى الاتجاه الفردي كما في البلدان الرأسمالية فمن المؤكد أن ينعكس ذلك على الكتب الدراسية ومن ثم بث الأنساق القيمية التي تعزز هذا التوجه، وإذا كانت الفلسفة تدعو إلى الاتجاه الجماعي كما في البلدان الاشتراكية فإن هذا الاتجاه يبرز واضحاً في الكتب الدراسية أيضاً مع بث أنساق قيمية(٥٥).

ما يهمنا هنا هو نوعية المعرفة المتضمنة في المناهج ومدى إمكانية أن تسهم في تحديث الثقافة وتحرير الإنسان وطريقة عرضها للمعرفة. وهو ما يمكن أن نمسك جانباً منه من خلال الوقوف على مدى تناول المناهج لموضوعات معينة مثل المواطنة ونوع التنشئة السياسية المتبناة.

إن مناهج مرحلة التعليم الأساسي كما خلصت إحدى الدراسات لا تتضمن مفهوم المواطنة وأبعاده الأساسية المتمثلة في الحرية والمساواة والتعاون والمسئولية والتفكير الناقد، إلا بنسبة ضئيلة لا تحقق الأهداف المرجوة[٥٦]. وفي الاتجاه نفسه تؤكد دراسات عديدة عن التنشئة السياسية على ضعف الدور الذي تلعبه المناهج في التنشئة السياسية، وذلك لأنها لا تساعد علي توضيح النظام السياسي وتفسير نظام الحكم والأحزاب، وتندر بها المعلومات المتصلة بالمؤسسات السياسية الرسمية وغير الرسمية، وهو ما يعوق إعداد المواطن لمجتمع ديمقراطي، ولا يشجع المشاركة السياسية وحرية الرأي والمعارضة. ويدعم بدلاً من ذلك قيم الإذعان والخنوع والطاعة والامتثال[٥٧].

ومناهج التعليم الثانوي ليست أفضل حالاً من مناهج التعليم الأساسي، ففي دراسة حديثة عن مناهج التعليم الثانوي وتنمية المواطنة، قررت عينة من الموجهين والمعلمين وأولياء الأمورأن المناهج بوضعها الراهن لا تتضمن سوي القليل النادر من الموضوعات التي تنمي المواطنة لدي الطلاب. فهي لا تعرفهم بحقوق ومسئوليات المواطنة والديمقراطية، ولا تنمي لديهم الوعي بواقع مجتمعاتهم وعالمهم، وتكاد تخلو من الأنشطة والمواقف التي يمارس الطلاب من خلالها حقوق ومسئوليات المواطنة. وفي نفس الدراسة خرج الباحثون من تحليل مضمون ٤٦ مقرراً -هي كل مقررات المدرسة الثانوية بصفوفها الثلاثة- بأن المناهج أغفلت المواطنة بمستوياتها المفاهيمية والقيمية والسلوكية والمهارية، فلم تتبنى مشكلات الطلاب والمجتمع والمشكلات ذات الخصوصية المصرية وطبيعة المرحلة التاريخية

والقضايا العالمية، وأغفلت حقوق ومسئوليات المواطنة، ولم تهتم بغرس سلوكيات المواطنة، ولم تفسح مجالاً لأنشطة التطوع وخدمة المجتمع والبيئة وممارسة الديمقراطية(٥٨).

أما عن مستوى طريقة عرض وتوصيل المعرفة فإن المناهج وطرق التدريس في نظامنا التعليمي تنقل العلم نقل قطع من المعارف في صورة قوانين وشروح مقطوعة الصلة عن طريقة صنعها والتوصل إليها من طرائق تفكير وتطبيق وبحث واستقراء حتى في تدريس العلوم(٥٩). فتصميم المناهج الدراسية عندنا في كل مراحل التعليم يستند إلى المنهج الوضعي والمنهج السلوكي اللذان يروجان لمفاهيم الثوابت واليقين والحتمية والمطلق. وعلى مستوى المنهج الواحد فإنها تتم في صورة فصول وأبواب منفصلة. وهو ما يجعل المناهج الحالية بمحتواها وطريقة تناولها وتقويمها تسهم في اختزال العمليات المعرفية في عملية واحدة هي التذكر مع غياب كامل للعمليات الأخرى(٦٠).

ومن عيوب المناهج الدراسية المتصلة بتشكيل العقلية والذهنية والثقافة(٦١).

- ندرة التناول الجدلي الذي يسمح بعرض النصوص المتضادة وبما يسهم في تشكيل عقلية تقبل بمبدأ التحول والصيرورة.
- سيادة شكل التناول الاستنباطي أو القياسي حيث تكون البداية من النظرية أو الحكم العام بدلاً من الوقائع المنتجة له بما يسهم في تكوين ذهنية تستهين بالواقع والتجريب وتتغذى على ما يشبه المسلمات.
- اختفاء شكل التناول السياقي الذي يضع المعارف والنظريات والأحداث في سياقها العام حيث ظهرت وتطورت فتبدو مبتورة ومعلقة في الفراغ بما يسهم في تكوين ذهنية عاجزة عن الربط والتحليل والتركيب بين الوقائع.

معنى ذلك أن المدرسة المصرية بثقافتها ونظمها الفرعية الأخرى لا تسهم

في تحديث الثقافة وإنما تعمل فحسب على تكريس ثقافة المجتمع، لكن ماذا عن نشأة التعليم المصري "الحديث"؟ هل كان التحديث الثقافي حاضراً في أذهان أصحاب مشروع التعليم الحديث في مصر؟ وعلى امتداد الفترة التي طبق فيها التعليم الحديث هل أسهم هذا التعليم من خلال وظائفه الأخرى غير الثقافية في إحداث التحديث الثقافي، مثلاً من خلال التنمية الاقتصادية وتحسين مستوى دخل ومعيشة الأفراد أو من خلال إطلاق الحراك الاجتماعي؟

رابعاً: نشأة التعليم في مصر ومكانة التحديث الثقافي منها:

من بين النظريات التي تفسر نشأة وتوسع نظم التعليم العام التي عرضنا لها في الفصل السابق أعلنا انحيازنا لتلك النظرية التي ترد نشأة وتوسع نظم التعليم العام إلى عملية بناء الدولة الحديثة، وأشرنا في ثنايا ذلك إلى أن هذه النظرية تفسر أفضل من غيرها نشأة التعليم المصري الحديث، وأن مصر محمد علي تناظر بروسيا بسمارك في عملية بناء الدولة ومؤسساتها الحديثة من جانب نظام مركزي أراد من أجل غايته تلك أن يجمع كل خيوط المجتمع في يده وأن يعبئ كل الطاقات من أجل خدمة هدفه المتمثل في بناء دولة حديثة قوية. وتلقى نظرية نشأة التعليم في مصر كجزء من عملية بناء الدولة رواجاً كبيراً في تفسير الأصول الاجتماعية للتعليم في مصر بين التربويين والمؤرخين على السواء[٦٢].

ثمة ثلاثة عوامل تاريخية تلازمت، كما مر بنا في الفصل السابق عند آندي جرين، مع عملية بناء الدولة وتطور التعليم العام في إطار هذه العملية: وجود تهديد عسكري خارجي أو صراعات إقليمية كانت في الغالب تدفع الأمم الضحية إلى استجابات وطنية متحمسة وأفعال مقصودة لتقوية أجهزة الدولة فيها، وحدوث تحولات داخلية كبرى ناتجة عن الثورة كما في فرنسا أو عن الصراع من أجل الاستقلال كما في أمريكا فتخرج الدولة المعنية من اضطرابات كبيرة ولديها مهمة

عاجلة تتمثل في إعادة البناء القومي، أو هرباً من التخلف الاقتصادي النسبي[٦٣]. وقد اجتمعت هذه العوامل الثلاثة معاً في دفع مشروع التعليم الحديث في إطار بناء الدولة الحديثة في عصر محمد علي. لقد بنى محمد علي دولته على أنقاض الحملة الفرنسية التي فشلت ورحلت تجز أذيال الخيبة والهزيمة. لكن هذه الحملة أوقفت محمد علي على مدى قوة الجيوش الغربية الحديثة مقارنة بجيوش الدولة العثمانية التي كان يقود أحدها وجيوش المماليك التي تلقت الهزيمة تلو الأخرى من الفرنسيين. ففي مقابل التهديد الأوروبي المتواصل أولا من جانب الفرنسيين وثانيا من جانب الإنجليز عام ١٨٠٧ كان على محمد علي أن ينبي دولة تستند إلى جيش قوي. وهو ما لا يقوم من دون تعليم حديث. ويمكن أن نضم إلى هذه التهديدات الخارجية ما كانت تضمرد الدولة العثمانية من عداء لمحمد علي واغتصابه للسلطة في مصر. ورغبته الحثيثة في الانفراد بمصر وما سيجرد ذلك عليه من حروب مع الدولة العثمانية.

ورغم أن مصر محمد علي لم تكن خارجة من ثورة على غرار الثورة الفرنسية أو الأمريكية إلا أنها كانت خارجة من صراع شرس على السلطة بين محمد علي والمماليك سادة مصر السابقين. وقبل ذلك صراع محمد علي ضد زعماء الشعب المصري من أجل إقصائهم عن السلطة. وبعد أن تخلص محمد علي من هذين الخصمين كان عليه أن يقوي جيشه ليقطع الطريق على أي منهما إلى العودة إلى منازعته على السلطة. وإلى جانب هذين العاملين كانت الرغبة في تقوية اقتصاد البلاد حاضرة عند إنشاء التعليم المصري، وأيضاً من أجل الإنفاق على الجيش وتلبية احتياجاته الصناعية.

لقد أنشئ التعليم الحديث في مصر في إطار عملية بناء الدولة الحديثة التي شيدها محمد علي في النصف الأول من القرن التاسع عشر. وجاء هذا التعليم في الأساس ليحقق مطالب الدولة ويلبي احتياجاتها إلى الكوادر المتعلمة القادرة

على خدمة غايات الدولة في الجيش والإدارة والاقتصاد. وكثيراً ما تؤكد هذه النظرية بنشأة الهرم التعليمي المقلوب الذي جاء على هذا النحو نتيجة لتسرع الدولة في تأسيس نظام تعليم حديث يلبي احتياجاتها العاجلة الملحة إلى بناء جيش حديث ومصانع حربية تغذي هذا الجيش باحتياجاته من التسليح. وكثيراً ما تقارن مصر محمد علي ببروسيا بسمارك فيما يتعلق بعملية بناء الدولة وإنشاء نظام التعليم الحديث.

أما عن موقع الحداثة والتحديث من إنشاء وتوسيع نظام التعليم العام عصرذاك فيمكن إجمالها في عبارة واحدة "إنجاز التحديث من جانب الدولة المستبدة وفقط من أجل أهداف وغايات الدولة المستبدة". فقد كان الهدف من التعليم هو بناء الدولة وتقويتها لا بناء المجتمع وتقويته، تحديث الدولة لا تحديث الشعب، تلبية احتياجات الدولة لا احتياجات الناس، تحقيق رفاهية الدولة لا رفاهية الناس. وشتان ما بين هذه الأضداد، خاصة في نظم الاستبداد. ففي هذه النظم تكون الوظيفة التنويرية للمدارس في غير صالح الدولة، ويكون نشر الثقافة الحديثة وخلق الإنسان الحديث بكل معاني الكلمة وبالاً على الدولة، بل ويكون في نشر العلم والمعرفة من أجل نفسها فقط هلاكاً لهذه الدولة. إن العملية التعليمية في مثل هذه الظروف لا تختلف في شيء عن أية عملية إنتاجية تجري في أي مصنع. فإذا كانت الأخيرة تستخدم المادة الخام في إنتاج منتج جديد يلبي احتياجات صاحب المصنع وليس احتياجات المادة الخام، فإن نشأة التعليم في إطار تكون الدولة، خاصة في شكلها المطلق، لا يختلف عن ذلك. فالدولة هنا تتعامل مع التعليم تعاملها مع المصنع وتعامل الناس الذين تفرض عليهم هذا التعليم معاملة المادة الخام في المصنع، أي باعتبارهم "أشياء" يمكن أن تطور أهداف ومقاصد الدولة. أما أهداف ومقاصد هؤلاء فليس لها مكان على الإطلاق.

لقد كانت المدارس التي أنشأها محمد علي أشبه بالثكنات العسكرية. وربما

نتيجة لذلك، ولكن في المقام الأول نتيجة لأن هذا التعليم جاء لتلبية احتياجات الحاكم وليس الشعب، فقد قوبل هذا التعليم بمقاومة شعبية شديدة. في ذلك يقول كلوت بك "على أن المصريين لم يقبلوا على تعليم أبنائهم طائعين مختارين بل قاوموا التعليم وأقاموا في طريقه العقبات وألقوا المعاثر كما فعلوا لتعطيل حركة التجنيد وحشد العمال لمزاولة الصنائع. وقد بلغ من كراهيتهم للتعليم أن بعض الآباء اعتادوا التمثيل والتنكيل بأبنائهم بتراً للأصابع وسملاً للعيون منعاً لقبولهم بالمدارس في حين أن التلاميذ يعاملون بها معاملة مملوءة بالعطف والرعاية ..."[٦٤]. وفي تلك المماثلة بين الجيش والتصنيع والتعليم تأكيداً لاستخدام الدولة لهذا الأخير من أجل غاياتها هي وليس من أجل غايات الناس والمجتمع، تماماً كما حدث في توظيفها للجيش والمصانع. فلو كان هذا التعليم يختلف عن الجندية أو السخرة لما نفر منه المصريون إلى هذه الدرجة. لكنه طبق من جانب الدولة المطلقة تماماً مثل الجندية والسخرة والعمل في مصانع الدولة بالقوة والقهر وفقط من أجل أهداف الدولة، حتى وإن حقق لأسراته منافع جمة فيما بعد، وإن حقق للمجتمع فوائد تحديثية على المدى البعيد.

إن التعليم لم ينشأ في إطار عملية تكون الدولة فحسب بل تأثر في طبيعته بهذه النشأة فيما بعد كذلك. فإلى جانب توقيت نشأة النظام التعليمي جاءت أشكال نظم التعليم الوطنية هي الأخرى انعكاساً لطبيعة الدولة التي أنشأتها. فالنظم الأكثر مركزية أنشأت بيروقراطيات تعليمية مركزية، في حين أن النظم الليبرالية مثل الولايات المتحدة أنشأت نظما تعليمية أكثر لامركزية. ذلك لأن الدول المركزية كانت في وضع أفضل لهندسة نظام التعليم ودعم نظم الامتحانات الوطنية والهيمنة على النظام ككل، فيما مارست النظم اللامركزية سيطرة أقل إحكاماً على عمليات التعليم مما جعل من الصعب على الدولة استخدام التمدرس كوسيلة لتأمين معتقدات أيديولوجية موحدة[٦٥]. وهو ما ينطبق أيضاً على التعليم المصري ليس فقط فيما

يتعلق بالمركزية الشديدة وإنما قبل في المناخ المدرسي الذي ينزع نحو الطابع الدكتاتوري الذي يرجعه البعض إلى نشأة المدرسة المصرية من خلال نظام الدولة الأوتوقراطية ثم دولة الاحتلال(٦٦).

في هذا الإطار نشأ التعليم المصري الحديث فقط من أجل تلبية احتياجات الدولة، والجيش خاصة. ومما يؤكد صدق هذه النظرية أنه مع تراجع عمليات بناء الدولة في عصر خلفاء محمد علي تراجع التعليم بالتبعية. وإذا كانت مصر في نصف القرن الأول تجتاز عملية بناء الدولة الحديثة بشكل مستقل عن التدخل الخارجي كما كان الحال في معظم دول أوروبا في ذلك الوقت، فإنها مع إعادة تأسيس وتوسيع نظام التعليم العام على مدى العقود التالية كانت إما خاضعة للنفوذ الأجنبي أو الاحتلال المباشر.

لذلك لا بد من تفسير نشأة ووظائف التعليم في دول ما بعد الاستعمار في ضوء وضع هذه الدول كمستعمرات إبان نشأة نظم التعليم الوطنية. لقد تزامن انتشار التعليم في العصر الحديث مع تزايد الإمبريالية والاستعمار. ولذا لا يمكن فصل التعليم في شكله الحالي عن سياقه الأصلي. فمن خلال التعليم حاولت القوى الاستعمارية إعداد أبناء الشعوب المستعمرة للقيام بأدوار تبقي على العلاقة معها. وتقبلت الدول المستعمرة فكرة أن التعليم هو الطريق إلى التحضر والارتقاء إلى مستوى المستعمرين، وأن من شأنه أن يقوم بالدور نفسه الذي سبق أن أداه في تاريخ الغرب. لكنه عمل فحسب كجزء من الإمبريالية منفذاً لأهدافها المتمثلة في "السيطرة الاقتصادية والسياسية" على الشعب كله في المركز "والسيطرة على الطبقة الحاكمة" في البلد التابع. ولم يساعد الناس في تخطي الهرمية القائمة في المجتمع، بل عمل على تطويعهم لحاجات هذه الهرمية، سواء كان ذلك لصالحهم أو لغير صالحهم. وبدلاً من أن ينشر التعليم العقلانية كانت مهمته "أن يعقلن ما لا يقبله العقل بحيث يتقبلون البنى التي تستعبدهم، وبدلاً من تنمية الديمقراطية والفكر الناقد لعب التعليم دوره في إسكات الناس والرضا ببنية القوة في مجتمعهم من غير اعتراض"(٦٧).

وفيما يتعلق بمصر فقد كانت فلسفة الاحتلال البريطاني ونظرته إلى الشعب المصري كما وضعها اللورد كرومر هي أن المصريين شعب وضيع أخلاقياً وأنه "الأقل بين المواد الخام" the rawest of raw material التي يمكن أن يعمل عليها الرجل الإنجليزي(٦٨). فالشعب المصري مادة خام في يد المستعمر من أجل أغراضه فقط. وعلى مستوى سياسة التعليم الاستعمارية التي وضعها دنلوب فقد تحددت في حصر التعليم في أضيق نطاق وقصر هدفه على تخريج عدد محدود من البيروقراطيين للعمل في دواوين الحكومة.

ومع رحيل الاستعمار قامت في مصر والوطن العربي دولة العسكر تحت ضغط مطالب شعبية أو باسمها على الأقل: مواجهة الاستعمار والإمبريالية، والتنمية السريعة، وتصفية الإقطاع والهياكل القديمة، ووضع حد لتحكم رأس المال، وتحقيق العدالة الاجتماعية، ونشر التعليم. أو بعبارة أخرى بررت دولة العسكر نفسها بأنها الوحيدة القادرة على "حرق المراحل" على طريق التحرر الوطني وبناء الدولة الحديثة(٦٩). فقد عمدت دولة العسكر، كما فعل محمد علي من قبل، إلى تعبئة كافة نظم ومؤسسات المجتمع من أجل دفع أجندة الدولة التحديثية(٧٠).

وبما يذكرنا بنظرية الإيماء signaling والدولة الهشة عند فوللر يرى عبد الله إبراهيم أن النخب التي ورثت الاستعمار في الدولة العربية ورثت منه البنى السياسية الحديثة ومقولات التحديث فقط من أجل "تجييش المجتمع حول ادعاءات تشغله عن مطالبه الملحة وتصرفه إلى قضايا تصور له على أنها مصيرية، وهي في ممارساتها الفعلية من حيث الاستئثار بالسلطة والاحتراز من التغيير صدى للبنية الاجتماعية التقليدية"(٧١). فالدولة هنا كما في نظرية الإيماء والدولة الهشة تستخدم خطاب التحديث من أجل تعبئة المجتمع خلفها فيما تتبنى ممارسات وسياسات تتناقض مع حقيقة التحديث.

المهم أنه عبر التمفصلات الثلاثة -نشأة الدولة الحديثة المطلقة، ثم دولة الاستعمار، ثم دولة الثورة- التي اجتازها التعليم المصري لم يكن التحديث الثقافي وارداً في أي منها. فسياسة الاستعمار التعليمية وإن لم تختلف عن سياسة محمد علي المتمثلة في تخريج الموظفين للدولة فإنها كانت واعية بألا يقود هذا التعليم إلى أي نوع من تحديث الإنسان والثقافة. فالمصري في نظر الاستعمار ليس أكثر من مادة خام شأنه شأن القطن أو الأرض الزراعية أو غير ذلك. ومع التحرر من الاستعمار جاءت مواجهة الاستعمار والإمبريالية وتحرير فلسطين ثم الأراضي العربية الأخرى التي احتلتها فيما بعد لتحتل مكان الصدارة في سياسة الدولة العربية. فقد كانت هذه المواجهة تحتاج لجيوش قوية واقتصاد قادر، وربما حتى عدالة اجتماعية، لكنها لم تتح وقتاً لتحرير الإنسان وتحديث الثقافة. بل يمكن حتى أن نقول أن هذه المواجهة أنتجت دولة وطنية استبدادية كان شعارها لا صوت يعلو فوق صوت المعركة. وفي ظل الاستبداد لا يمكن أن يكون هناك أي مجال للتحديث الثقافي.

فمن حيث التحديث الثقافي اجتمع على التعليم المصري عند النشأة والتوسع آفتان قاتلتان لأي تعليم تنويري تحريري، أي تعليم قادر على الإسهام في تحديث الإنسان والثقافة: الدولة الوطنية المستبدة والاستعمار الأجنبي الاستغلالي. فليس من مصلحة الدولة المستبدة ولا الاستعمار أن يوفرا تعليماً يحرر الإنسان من إسار الجهل والتقليد والتخلف. بل إن مصلحتهما وبقائهما -الاستبداد والاستعمار- يكمن في تكريس حالة التخلف في الإنسان والمجتمع.

وثمة تفسير آخر لفشل التعليم الحديث في إحداث التغيير الاجتماعي المنشود في مصر يرجع ذلك إلى طبيعة مؤسسة المدرسة ذاتها التي استعارها التحديثيون والتنويريون العرب. ففي دراسته "التعليم والتغير الاجتماعي في مصر وتركيا" يقول بل ويليامسون أن الأفكار التي اعتنقها هؤلاء من الحداثة والتنوير الغربيين- العلم

والحكم الدستوري والصحافة الحرة والتعليم الحديث وفوق كل ذلك حق تقرير المصير القومي- لم تكن أفكاراً فحسب، لكن أيضا أشكالاً سياسية وثقافية كانت تعبر في الحالة الغربية عن مصالح وتطلعات طبقة جديدة: البرجوازية الصناعية والتجارية الساعية إلى تبرير هيمنتها على الطبقة العاملة الصناعية المتنامية. وقد انطبق ذلك على التعليم بوجه خاص. "فمن السخرية أن ما نُظر إليه على أنه طلب تحرري وتنويري على التعليم [في الدولة العربية] ارتكز على أشكال مؤسسية صممت في الغرب بغرض السيطرة الاجتماعية والانتقاء الاجتماعي". فالمؤسسات التعليمية في الغرب عملت، وما زالت، بطرق تبعد الناس أو تقصيهم عن الوصول إلى المهن عالية المكانة(٧٢).

لذلك، وتمشياً مع نظرية التبعية، يرفض ويليامسون تحميل التعليم مسئولية الفشل في تحقيق التقدم وتكريس التخلف، ويربط التخلف بعلاقة التبعية بالمراكز الاستعمارية، وهي علاقة تتغير مع الزمن من خلال الفعل والصراع السياسي والاجتماعي. وعليه فإن الحلول لمشكلات التخلف مثل الفقر والجهل والمرض والفساد يجب البحث عنها في نفس الوقت في المجتمعات المتقدمة والمتخلفة. والمشكلة ليست في زيادة تدفق المساعدات من الأغنياء إلى الفقراء، إذ أن ذلك يزيد التبعية ويفشل في تحدي نظام عالمي يعمل على مكافأة من يملكون بالفعل على حساب الفقراء. وليست المشكلة في تحسين نوعية المساعدات والتأكيد أكثر على أهداف مثل التنمية الريفية أو التعليم الأساسي أو تحسين أحوال المرأة. إنما هي فصم عرى التبعية(٧٣).

ومع اتفاقنا على أن القوى الإمبريالية أسهمت بقدر كبير في تجميد الأوضاع في العالم العربي فيما بعد الاستقلال واستنزفت جهودها بعيداً عن التحديث السياسي والثقافي وتوظيف التعليم في ذلك، إلا إننا لا نتفق مع الباحث في أن من طبيعة المدرسة أن تقف في وجه التغيير الاجتماعي. فحتى لو صح أنها أنشئت في الغرب

من أجل السيطرة الاجتماعية فليس معنى ذلك أن هذه الوظيفة تنتقل معها أينما ذهبت. فالمدرسة مؤسسة اجتماعية تتأثر في وظائفها وأدوارها بالسياق الاجتماعي الذي تعمل فيه.

خامساً: وظائف التعليم غير الثقافية وممكنات إسهامها في التحديث الثقافي:

أنشئ التعليم الحديث في مصر كما قلنا من جانب الدولة وفي إطار عملية بناء الدولة الحديثة ومن أجل أن يكون رأس حربة في عملية التحديث بمعناها العام. وقد أسهم التعليم "الحديث" بالفعل في عملية التحديث تلك. فمن دون التعليم ما كان من الممكن إعداد الجيش المصري الذي هزم به محمد علي جيوش الدولة العثمانية والذي تجمعت دول أوروبا لوقف عملياته في اليونان. ولولا التعليم "الحديث" لما تيسر إنشاء المصانع الحربية والمدنية الكثيرة التي أنشئت لإمداد الجيش باحتياجاته المختلفة. ولولا التعليم "الحديث" لما قامت حركة الترجمة التي قادها رفاعة الطهطاوي وأثرت الفكر العربي بأفكار أصبحت فيما بعد وقوداً للحركة التنويرية العربية. وحتى اليوم ما زال يراهن على التعليم في إنجاز التحديث الشامل للمجتمع.

وعلى امتداد عصر التعليم "الحديث" أسهم هذا التعليم أكثر من غيره من العوامل في عملية التحديث الشامل للمجتمع. فالنهضة الاقتصادية صناعياً وزراعياً التي حققتها الثورة المصرية في الربع الثالث من القرن العشرين لا يمكن بحال من الأحوال أن تنفصل عن التعليم الحديث وما يوفره للاقتصاد من كوادر فنية مدربة تصلح لتقسيم العمل الجديد والاقتصاد الصناعي والتكنولوجي.

ومن ناحية الحراك الاجتماعي أسهم التعليم الحديث في مصر منذ نشأته الأولى في هذا الجانب. وهو ما أسهم بدوره في تحويل مقاومة المصريين للتعليم إلى إقبال وتدافع عليه من أجل جني الثمار التي تترتب على حيازة التعليم الحديث. فمصر ما قبل الاحتلال البريطاني، ورغم استبدادية نظام الحكم فيها، كانت، شأنها

في ذلك شأن النظم الاستبدادية الشرقية كالدولة العثمانية في عصور قوتها، تقوم على فكرة الجدارة. وهو ما جعل أفراد من أمثال رفاعة الطهطاوي وعلي مبارك وغيرهم يصلون إلى قمة الهرم الاجتماعي فقط بفضل التعليم. ومع الاحتلال البريطاني تكرست طبقية التعليم وتضاءل دوره في تحقيق الحراك الاجتماعي إلا في أضيق الحدود. ولكن مع الثورة المصرية واعتمادها للاشتراكية والاقتصاد الموجه عاد التعليم يقترن بالقدرة على الحراك الاجتماعي حيث كانت الدولة في ذلك الوقت مسئولة عن تعيين الخريجين. وحتى بعد أن غيرت الدولة من توجهاتها الاقتصادية وتخلت عن توجيه الاقتصاد وخصخصت القطاع العام ظل التعليم مقترناً بالقدرة على الحراك الاجتماعي وتحسين الدخل وذلك في المقام الأول بفضل فرص العمل الكثيرة والمجزية التي كانت توفرها الهجرة إلى دول النفط العربية. ومؤخراً فقط ونتيجة لعدم قدرة الاقتصاد المصري على استيعاب الخريجين وانخفاض الحاجة إلى العمالة المصرية في الدول العربية بدأ التعليم يفقد بريقه الخاص بالحراك الاجتماعي وتحسين مستوى الدخل.

لكننا يجب أن نميز بين دورين للتعليم: دوره في التنمية الاقتصادية ودوره في التحديث الثقافي المقصود، وطبيعة تدخل الدولة فيهما. فدور التعليم في التنمية الاقتصادية لا يمكن إنكاره ولو فقط بالصياغة العكسية كما مر بنا في الفصل السابق: أنه لا تنمية اقتصادية من دون تعليم حديث. وفي ذلك تسعى جميع الدول مستبدها وديمقراطيها إلى توظيف التعليم في خدمة التنمية الاقتصادية. فالرخاء الاقتصادي وتحسين مستويات الدخل لن يضير الحكومات المستبدة كثيراً، بل ربما يعطيها شرعية في نظر شعوبها. وهذه الوظيفة للتعليم تنفصل تماماً عن وظيفته المفترضة في التحديث الثقافي. لكن أن يوظف التعليم الحديث عمداً في التحديث الثقافي وإحداث التحول نحو الحداثة الثقافية فذلك أمر مشكوك فيه.

صحيح أن التعليم يسهم في تحديث اتجاهات الناس فيكسبهم العقلانية

والموضوعية ويعطيهم الإحساس بالسيطرة على البيئة المادية والاجتماعية والإحساس بالفاعلية، وصحيح أنه يرفع سقف التوقعات الشخصية والاجتماعية، وصحيح أنه يسهم بالفعل في تنوير العقول، لكن ذلك كله لا يؤدي إلى إنجاز التحول الثقافي الجذري ما لم تتوفر البنى الاجتماعية الكفيلة بترسيخ هذا التحول والتي من خلالها تتحول الثقافة الحديثة إلى واقع معاش يعزز ويطور نفسه من خلال التطبيق والممارسة. وقد لمسنا في هذا الفصل كيف أن المدرسة التي يعول عليها في إنجاز التحديث الثقافي تغرق مرتاديها إلى الأذقان في ثقافة الاستبداد والغش والمظهرية والعلاقات التقليدية.

باختصار ما زالت الدولة الفاعل الأهم في إحداث التحول الثقافي إلى الحداثة وهو ما سنترك الحديث فيه للفصل الختامي التالي.

هوامش الفصـــل السادس

١. سامي نور الدين رضوان (١٩٩٧)، ثقافة المدرســة فــي ضــوء ديمقراطيــة التعليم: دراسة في أنثروبولوجيا التربية، رسالة دكتوراه غير منــشورة، كليــة التربية، جامعة عين شمس. ص ١٩١.

٢. سعيد جميل وآخرون (٢٠٠٤)، الارتقاء بكفاءة المدرسة الابتدائية فــي مــصر من خلال الإدارة الذاتية للمدارس: دراسة في ضوء بعض الخبــرات الأجنبيــة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ص ص ٦٠-٦١.

٣. كمال نجيب (٢٠٠٣)، مرجع سابق، ص ١٥٩-١٦٠.

٤. محمد فتحي قاسم (٢٠٠١)، مرجع سابق.

٥. كمال نجيب (٢٠٠٣)، مرجع سابق. ص ١٣٩.

٦. سامي نور الدين رضوان (١٩٩٧). مرجع سابق، ص ١٩١.

٧. كمال نجيب (٢٠٠٣)، مرجع سابق. ص ص ١٤٧-١٤٩.

8. Colley, K. (1999), Op. Cit., P. 12.

9. Lynch, Cathleen and Lodge, Anne. Op. Cit. P. 21.

١٠. نقلا عن: ليندا فيريرا، ليندا هيريرا (٢٠٠٣). "مقدمة: الثقافات التربوية فــي مصر"، مرجع سابق، ص ١٢.

١١. المرجع السابق، ص ص ١٣-١٤.

١٢. كمال نجيب (٢٠٠٣)، مرجع سابق. ص ص ١٤٠-١٤١.

١٣. المرجع السابق، ص ١٤٢.

١٤. المرجع السابق، ص ص ١٤٦-١٤٧.

15. Lynch, Cathleen and Lodge, Anne (2002). Op. Cit., P. 2.

١٦. عبد السلام نوير (١٩٩٨)، الثقافة السياسية للمعلم في مصر - دراسة ميدانية على عينة من معلمي التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.

١٧. فادية مغيث (٢٠٠٣)، "دور المعلم في رفع كفاءة العملية التربوية- دراسة إثنوغرافية نقدية"، في ليندا هيريرا (محرر) قيام! جلوس! ثقافات التعليم في مصر، مجلس السكان الدولي، القاهرة، ص ١٠٢.

١٨. المرجع السابق، ص ص ٩٩-١٠٠.

١٩. المرجع السابق، ص ١٠٠.

٢٠. كمال نجيب (٢٠٠٣)، مرجع سابق، ص ص ١٥٠-١٥٢.

٢١. سامي نور الدين رضوان (١٩٩٧)، مرجع سابق، ص ص ١١٣-١١٤.

٢٢. فادية مغيث (٢٠٠٣)، مرجع سابق، ص ١٠١.

23. Ballantine, J. (1993), Op. Cit., PP. 50-51.

24. Ochoa, Gilda Laura and Ochoa, Enrique C. (2004), Op. Cit., P. 59.

٢٥. حامد عمار (٢٠٠٠)، مرجع سابق، ص ٧٣.

٢٦. محمد فوزي عبد المقصود (٢٠٠٤)، الإبداع في التربية العربية: المعوقات وآليات المواجهة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ص ص ١٥٣-١٥٤.

٢٧. المرجع السابق، ص ١٥٦.

٢٨. أحمد يوسف سعد (٢٠٠١)، "المناهج الدراسية وتشكيل الوعي بالمجتمع المدني"، في التعليم ومستقبل المجتمع المدني، مركز الجزويت الثقافي، المركز المصري لدراسات وبحوث البحر المتوسط للتنمية، الاسكندرية، ص ١٥٧-١٥٨.

٢٩. كمال نجيب (٢٠٠٣)، مرجع سابق، ص ١٥٣.

٣٠. المرجع السابق، ص ص ١٥٢، ١٦١.

٣١. سلوى غريب جادو (٢٠٠٣)، "السياق الثقافي لتدريس اللغة العربية بين التنميط وإنتاج الثقافة الوطنية: دراسة إثنوغرافية نقدية لواقع الفصل المدرسي المصري"، في ليندا هيريرا (محرر) قيام! جلوس! ثقافات التعليم في مصر، مجلس السكان الدولي، القاهرة، ص ٢٥٨.

٣٢. كمال نجيب (٢٠٠٣)، مرجع سابق، ص ص ١٤٤، ١٤٥.

٣٣. المرجع السابق، ص ١٦٢.

٣٤. أحمد يوسف سعد (٢٠٠٣)، "وقائع بيداغوجية في سياق فقير .. التعليم بين قراءة الكلمة وقراءة العالم: دراسة إثنوغرافية نقدية"، في ليندا هيريرا (محرر) قيام! جلوس! ثقافات التعليم في مصر، مجلس السكان الدولي، القاهرة، ص ١٩٠.

٣٥. كمال نجيب (٢٠٠٣)، مرجع سابق، ص ص ١٥٣-١٥٥.

36. Lynch, Cathleen and Lodge, Anne (2002). Op. Cit., P. 2.

٣٧. سامي نور الدين رضوان (١٩٩٧)، مرجع سابق، ص ١٩٠.

٣٨. إيمان فرج (٢٠٠٣) ، المدرسون: "مسارات وممارسات"، في قيام! جلوس! ثقافات التعليم في مصر، إعداد ليندا هيريرا، مجلس السكان الدولي، القاهرة، القاهرة، ص ٧٠.

٣٩. سامي نور الدين رضوان (١٩٩٧)، مرجع سابق، ص ١٨٨.

٤٠. أحمد يوسف سعد وآخرون (٢٠٠٠)، واقع الانضباط في المدرسة المصرية: دراسة إثنوغرافية نقدية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ص ص ١٦٧-١٦٩.

41. Lawton, D. (1992), Education and Politics in the 1990s: Conflict or Consensus? London: Falmer Press.

42. Meighan, R. and Sirag-Blatchford, I. (1998) A Sociology of Educating. London: Cassell. P. 191.

43. Arthur, James (2003), Op. Cit., P. 146.

٤٤. محمود شمال حسن، "الخطاب التربوي العربي وإشكالية تشكيل السلوك"، شؤون عربية، جامعة الدول العربية، العدد ١١٥، خريف ٢٠٠٣، ص ١٢٥.

٤٥. المرجع السابق، ص ص ١٠٩-١١٠.

٤٦. المرجع السابق، ص ص ١٢١-١٢٤.

٤٧. حامد عمار (٢٠٠٠)، مرجع سابق، ص ١٣.

٤٨. نقلا عن: عبد الفتاح الرشدان، "دور التربية في مواجهة تحديات العولمة في الوطن العربي"، شؤون عربية، جامعة الدول العربية، العدد ١١٥، خريف ٢٠٠٣، ص ٩٤.

٤٩. محمد فوزي عبد المقصود (٢٠٠٤)، مرجع سابق. ص ١٥٩.

٥٠. ليندا هيريرا (٢٠٠٣)، "الإمكانات التربوية: الموسيقى وحدود الثقافة التربوية في مصر"، في ليندا هيريرا (محرر) قيام! جلوس! ثقافات التعليم في مصر، مجلس السكان الدولي، ٢٠٠٣، ص ٢٣.

٥١. ليندا هيريرا (٢٠٠٣)، مقدمة: الثقافات التربوية في مصر، مرجع سابق، ص ١٣.

٥٢. محمد فوزي عبد المقصود (٢٠٠٤)، مرجع سابق، ص ١٥٣.

٥٣. كمال نجيب (٢٠٠٣)، مرجع سابق، ص ص ١٥٩-١٦٠.

٥٤. عزيز حنا داوود (٢٠٠١)، "المناهج وتشكيل الوعي"، في التعليم ومستقبل المجتمع المدني، مركز الجزويت الثقافي، المركز المصري لدراسات وبحوث البحر المتوسط للتنمية، الاسكندرية، ص ١٣٧.

٥٥. محمود شمال حسن (٢٠٠٣)، مرجع سابق، ص ١٠٦.

٥٦. والي عبد الرحمن أحمد (١٩٩٤)، تقويم منهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية في ضوء مفهوم الديمقراطية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، شبين الكوم، جامعة المنوفية.

٥٧. حنان كفافي (١٩٩٢)، التنشئة السياسية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة القاهرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥٨. عايدة أبو غريب، شعبان حامد إبراهيم، نادية حسن إبراهيم (٢٠٠١)، بحث في تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة في الألفية الثالثة لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية- دراسة تجريبية (الجزء الأول)، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

٥٩. محمد فوزي عبد المقصود (٢٠٠٤)، مرجع سابق، ص ١٥٩.

٦٠. عزيز حنا داوود (٢٠٠٣)، مرجع سابق، ص ١٣٩.

٦١. أحمد يوسف سعد (٢٠٠١)، المناهج الدراسية وتشكيل الوعي بالمجتمع المدني، مرجع سابق، ص ١٦١.

٦٢. عاصم الدسوقي (٢٠٠١)، "السياسة التعليمية والنظم السياسية عبر نصف قرن (النصف الثاني من القرن العشرين)"، التعليم ومستقبل المجتمع المدني، مركز الجزويت الثقافي، المركز المصري لدراسات وبحوث البحر المتوسط للتنمية، الاسكندرية.

63. Green, Andy (1992), Op. Cit., PP. 310.

٦٤. أ. ب. كلوت بك (٢٠٠١)، لمحة عامة إلى مصر، ترجمة محمد مسعود، الطبعة الثالثة، دار الموقف العربي، القاهرة، ص ص ٦٠٨-٦٠٩.

65. Green, Andy (1992), Op. Cit., PP. 311.

٦٦. عاصم الدسوقي (٢٠٠١)، مرجع سابق.

٦٧. عبد السميع سيد أحمد (١٩٩٣)، مرجع سابق، ص ٨١-٨٢.

68. Williamson, Bill (1987), Op. Cit., PP. 78-79.

٦٩. محمد عابد الجابري (١٩٩٣)، مرجع سابق، ص ٧.

٧٠. معن زيادة (١٩٨٧)، مرجع سابق، ص ص ٨٥-٩٣.

٧١. عبدالله إبراهيم، مرجع سابق، ص ١٨.

72. Williamson, Bill (1987), Op. Cit., PP. 220-21.

73. Ibid., PP. 218-219.

الفصل السابع
تابعية الثقافة ومشروطيتها
من تحديث الثقافة إلى تحديث السياسة

أولا: التطبيع والمجانسة الثقافية : الوظيفة الثقافية الأساسية للمدرسة.

ثانيا: تأثير المدرسة على عوامل التحديث المختلفة.

ثالثا : غياب التحديث الثقافي حتى عند نشأة المدرسة.

رابعا: ثقافة واحدة عابرة للنظم والمؤسسات.

خامسا: تابعية الثقافة ومشروطيتها.

سادسا: الدولة والمدرسة والتحديث الثقافي.

الفصـــل السابع

تابعية الثقافــة ومشروطيتهــا

من تحديث الثقافة إلى تحديث السياسة

في هذا الفصل الختامي سوف نوجز النتائج النظرية اللازمـة عـن العـرض السابق. فأولاً وبالإشارة إلى الفصول السابقة سـيقرر الباحـث هنـا أن التطبيـع والمجانسة هي الوظيفة الثقافية الأساسية للمدرسة، وهي وظيفـة غيـر تحديثيـة، خاصة عندما تجري في إطار ثقافة غير حديثة، كمـا هـو الحـال مـع المدرسـة المصرية. ثانياً ومن خلال إيجاز عوامل ومؤشرات التحديث المختلفـة وإبـراز دور التعليم في كل منها، يذهب الباحث إلى أن التعليم، كما يتأكد من الحالـة المـصرية، يمكن أن يسهم في عوامل التحديث الأخرى التي تسهم بدورها في التحديث الثقافي، لكنه إسهام مشروط بمكملات اجتماعية لا بد منها. ثالثاً وبالعودة إلى نظريات نـشأة التعليم العام الحديث وتطبيقها على التعليم المصري، يعود الباحث ليوجز أن التحديث الثقافي لم يكن وارداً بين أهداف إنشاء التعليم العام الحديث، خاصة في مصر.

إن القول بأن المدرسة وثقافتها يسهمان في تحديث ثقافة المجتمع يقوم على مسلمة تفرد ثقافة المدرسة عن ثقافة المنظمات الأخرى في المجتمع الواحد. وعليه فإن إثبات التطابق بين الثقافات التـي تـسود المنظمـات والمؤسـسات المختلفـة في المجتمع المصري، بما فيها المدرسة، يعد خطوة أبعد في تفنيـد الارتبـاط بـين المدرسة وثقافتها من جانب والتحديث الثقافي للمجتمع من جانب آخر. وفي خطـوة أخيرة لتفنيد هذا الارتباط سوف يعود الباحث مجدداً للتنظير لإثبات أن قدر الثقافـة كنظام أو بنية اجتماعية، وليس فقط ثقافة المدرسة أو أية منظمة أخـرى، هـو أن تكون تابعة للبنى الاجتماعية الأخرى ومشروطة بها. وأخيراً، وبالعودة إلى الجـدل

الذي انطلقت منه هذه الدراسة بين أولوية الإصلاح من أعلى أو من أسفل –التغيير السياسي في مقابل الثقافي– نختتم الفصل بالتأكيد على أنه إذا كانت الثقافة الحديثة هي في المقام الأول ثقافة الديمقراطية والمجتمع المدني فإن التحول إليها يكون دالة للتحول السياسي وتابعاً له.

أولاً: التطبيع والمجانسة الثقافية: الوظيفة الثقافية الأساسية للمدرسة:

كان من الصعوبات التي واجهت الباحث أن الأدبيات التي تصدر عنوانيها بمصطلح ثقافة المدرسة تتناول المفهوم بشكل سطحي وتعدادي، وفقط من منظور علاقته بالتحصيل والمخرجات الأكاديمية للمدرسة، وفي الغالب في إطار بحوث تحسين المدرسة ورفع جودتها وكفاءتها، ولا تشير من قريب أو بعيد إلى نتائج ثقافة المدرسة "الثقافية" على المجتمع ككل. وحتى الكتابات التي تقرن ثقافة المدرسة أو التمدرس عموماً بكيانات مفاهيمية مجتمعية واسعة مثل العدالة أو الأيديولوجيا أو التغير الاجتماعي تقتصر في معالجة الموضوع على تقارير ومبادرات الإصلاح، بعيداً عن علاقة المدرسة وثقافتها بالتغير الاجتماعي والثقافي للمجتمع ككل.

وحتى الدراسات والمنظورات التي تجاوزت هذه السطحية في التناول وحاولت الربط بين داخل وخارج المدرسة، كتلك التي تستند إلى الوظيفية أو الماركسية أو الاتجاهات النقدية، لا تهتم بالثقافة بمعناها العام، أو التحديث الثقافي، أو حتى المردود الثقافي للتمدرس، بقدر ما تهتم بالعلاقة بين التعليم والاقتصاد أو التعليم والطبقة الاجتماعية أو التعليم والنوع والعرق، إلى غير ذلك، بما يجعلها لا تتعدى قضية تكافؤ الفرص في عمليات ومخرجات التعليم. بل وحتى النظريات التي تحمل اسم الثقافة، كنظرية إعادة الإنتاج الثقافي لبورديو، لا تهتم هي الأخرى بالثقافة بمعناها العام كأحد مخرجات المدرسة، بل تهتم بإعادة إنتاج التراتبيات الطبقية

والتمايزات الاجتماعية القائمة خارج المدرسة، أي إعادة إنتاج المجتمع بهرميته وطبقيته. وهذا وإن كان له علاقة بالثقافة، أو ببعض أوجهها، إلا أنه لا يقول شيئاً مباشراً عن علاقة المدرسة بالثقافة بمعناها العام، والتغير الثقافي والتحديث الثقافي خاصة.

وحتى تناول المؤلفين والمنظرين النقديين الغربيين للتعليم في علاقته بالديمقراطية أو النضال من أجل الديمقراطية يتم في إطار النضال ضد العنصرية والأبنية الطبقية وأبنية النوع وأشكال القهر الأخرى، وليس من أجل تحقيق الديمقراطية السياسية في ذاتها كما نبغي نحن الآن في الوطن العربي. بل إنه في كثير من الدول العربية لا تبرز قضية القهر الاجتماعي والتمايز الطبقي بقدر بروز قضية الاستبداد السياسي. وهو ما يؤكد أن هموم التربية والمجتمع مختلفة ومتباينة بيننا وبين الغرب، وبالتالي فإن هناك كثيراً من الموضوعات ربما نضطر إلى بحثها نحن كما في مجتمعاتنا ولا يشترط لكي يكون الموضوع جديراً بالبحث أن يكون مطروقاً غربياً.

إن ذلك يؤكد أن ندرة الكتابات العلمية في علوم الاجتماع والتربية الغربية حول العلاقة بين التعليم والتغير الثقافي ليس مردها الغفلة عن تلك العلاقة أو عدم جدارتها بالبحث، بقدر ما تنتج عن عدم إلحاح قضية التغير الثقافي والاجتماعي، وبالتالي عدم إلحاح بحث دور المؤسسة التعليمية في هذا الصدد. ففي الغرب "الحديث" أو رائد الحداثة "الغربية" ليس هناك ما يغري بالبحث عن طرق تحديث المجتمع ككل أو أي من نظمه الرئيسية كالثقافة مثلاً. فيما تشكل قضايا تكافؤ الفرص والتفاوتات البنائية وأوجه اللامساواة بكل أشكالها، في مجتمع الرأسمالية الشرسة، القضايا الأكثر إلحاحاً وبروزاً في الغرب، منتج ومصدر العلم الاجتماعي. في حين أن الحداثة بوجه عام، والتحديث الثقافي خاصة، يحتل، منذ مطلع عصر العرب الحديث، مكان القلب من الفكر العربي.

وهذا الغياب لنظرية في علاقة التعليم بالثقافة تبحث مدى صدق هذا الحس المشترك بأن التعليم العام يقود حتماً إلى التحديث الثقافي أو بناء الثقافة الحديثة هو ما أخذت الدراسة الحالية على نفسها مهمة التعويض عنه سبراً لأغوار هذه العلاقة. فقد آلت الدراسة الحالية على نفسها أن تبحث مدى إمكانية أن يسهم التعليم في التحديث الثقافي للمجتمع المصري والعربي، أو بعبارة أخرى علاقة التعليم بثقافة المجتمع الأكبر التقاءً وافتراقاً.

وقد تبين مما مر بنا في الفصول السابقة أن ثقافة المدرسة، وبعيداً عن المنظور الأيديولوجي، ليست أكثر من انعكاس لثقافة المجتمع، والمجتمع المحلي تحديداً. فهناك ما يشبه الإجماع بين دارسي ثقافة ومناخ المدرسة على أنهما يعكسان الثقافة المحلية في نواحي عدة، وأنه عند محاولة تحسين المدارس يكون من الضروري التركيز على القيم والمعتقدات في كل من المدرسة والبيئة المحيطة. وحتى المنظرين الذين بحثوا المنتج الثقافي للمدرسة ومنهجها الخفي، الذي هو ثقافتها، متحللين من التحيز الأيديولوجي، وإن كان أيضاً من منظور نقدي، من أمثال فيليب جاكسون وإيفان إليتش، كانت رؤيتهم لعمليات المدرسة الثقافية ومنتجها الثقافي مناقضة تماماً للحداثة الثقافية. فالمدرسة وثقافتها عند هؤلاء ليست أكثر من أداة تسلب الإنسان إرادته الحرة وتصبه في قالب عقلي يتنافى وحريته كإنسان فاعل مستقل.

هذه الوظيفة للمدرسة وثقافتها المناقضة للتحديث الثقافي معترف بها حتى من الباحثين الأيديولوجيين. فمن المنظور الماركسي والنقدي ليس أمام المدرسة وثقافتها أي مجال للمغايرة والافتراق عن المجتمع وثقافته، إذ تتحدد وظيفة المدرسة وثقافتها في المقام الأول في إعادة إنتاج المجتمع بكل ما يتضمنه من تراتبية طبقية وتمايزات اجتماعية وعلاقات سياسية وعرقية وعلاقات نوع غير متكافئة. بل إن ثقافة المدرسة تعد من هذا المنظور من أهم الآليات التي يُعوّل عليها

في عملية إعادة الإنتاج متعددة الجوانب تلك، كما هو الحال عند ماكس فيبر وبيير بورديو ولويس ألتوسير ومن سار على دربهم. فثقافة المدرسة عند هؤلاء هي الوسيط الذي من خلاله يعاد إنتاج الثقافة والمجتمع في المدرسة.

وحتى من المنظور الوظيفي الذي ينسب إليه الكثيرون القول بإمكان أن تقود المدرسة التغير الثقافي والاجتماعي وجدنا أن وظيفة المدرسة لدى رائديه دوركيم وبارسونز لا تتجاوز الانتقاء المهني والمجانسة الثقافية. وتلك الأخيرة تعني فحسب دمج الفرد في ثقافة مجتمعه وتشريبه إياها، أياً كانت هذه الثقافة حداثية أو ما قبل حداثية، فيما تتأثر الأولى بالخلفية الاجتماعية للطلاب. والمدرسة بذلك لا يمكن أن تفترق ثقافياً عن واقع المجتمع. ولا تخرج وظيفة ثقافة المدرسة هنا عن ممارسة التطبيع حيث تغرس في الصغار القيم التي يعتنقها المجتمع الحاضن للمدرسة، ومن خلال ذلك تؤبد المجتمع نفسه.

فحتى أنصار المنظور الوظيفي، الذين يقول بعضهم بدور للمدرسة وثقافتها في التحديث الثقافي، لا يخرج دور ثقافة المدرسة عندهم. بل المدرسة بكل مكوناتها ونظمها الفرعية، عن التطبيع والضبط والسيطرة الاجتماعية. وتلك وظائف محافظة في الأساس، أي وظائف تسهم في تكريس الوضع القائم خارج أسوار المدرسة أياً كان: حداثياً أو ما قبل حداثي. فالمدرسة من المنظور الوظيفي من مؤسسات الضبط الاجتماعي التي تهدف إلى الحفاظ على البناء الاجتماعي القائم وتعمل على استمرار المجتمع على ما هو عليه. بل إن السيطرة الاجتماعية والتطبيع والمجانسة الثقافية كوظائف للمدرسة تتقدم على وظيفة التزويد بالمعارف والقدرات.

معنى ذلك أنه من المنظور الوظيفي، كما من المنظورين الماركسي والنقدي، لا يمكن لثقافة المدرسة أن تفترق عن ثقافة المجتمع، التي هي في الحقيقة "الروح الثقافية" التي يروجها النظام الحاكم والطبقة المهيمنة كما سنذهب فيما يلي. وحتى عندما يذهب الوظيفيون إلى أن المدرسة وثقافتها تسهم بالفعل في التغيير

الاجتماعي والتحديث الثقافي فإن ذلك ينصرف وفق الوظيفة التطبيعية للمدرسة إلى المدرسة في المجتمعات الحديثة. والمدرسة هنا لا يكون لها فضل في التحديث الثقافي أو سبق في التغيير. فإمكان أن تسهم المدرسة وثقافتها في التحديث الثقافي يتوقف على حداثية ثقافة المجتمع من عدمها. فهي فحسب تعيد إنتاج الثقافة القائمة خارج أسوارها، التي هي في المجتمعات الحديثة ثقافة حديثة. فإمكانية أن تسهم المدرسة وثقافتها في ذلك تتوقف على كون الحداثة، وعلى الأخص الحداثة الثقافية، نافذة المفعول في المجتمع والثقافة خارج أسوارها.

وفي ضوء ذلك يمكن أن نذهب إلى القول بأن المنظورين الوظيفي والصراعي لا يختلفان كثيراً في النظر إلى وظيفة المدرسة وثقافتها. فإذا كان الصراعيون يدفعون بأن المدارس أدوات في يد المجتمعات الرأسمالية للسيطرة على البشر وتدريبهم وتوزيعهم على أماكنهم في النظام الاجتماعي وتأبيد النظم الطبقية الظالمة، أو أداة لإعادة إنتاج الثقافة والمجتمع، فإن الوظيفيين بمفاهيمهم عن السيطرة الاجتماعية والتطبيع والمجانسة الثقافية لا يفترقون كثيراً عنهم. فالمدارس في كلتا الحالتين يعهد إليها بإعادة إنتاج المجتمع والثقافة. لكن الفرق بينهما يكمن، كما ذهبنا في الفصل الخامس، إلى الاختلاف في رؤية الدولة في كل منهما. تنظر الوظيفية إلى الدولة بحسبانها تجسيد للخير العام والحارس الأمين للمجتمع والحريات والحقوق والقيم على مبادئ العدالة وتكافؤ الفرص والاستحقاق، ومن هنا فإن إعادة الإنتاج المدرسية التي تتم في ظل هذه الدولة ستكون بالتأكيد حداثية تدفع في اتجاه تحرير الإنسان وتفعيل طاقاته وإعمال هذه المبادئ. وبالتالي يمكن للمدرسة أن تكون فاعل تحديث عموماً، وتحديث ثقافي على وجه الخصوص. في حين أن رؤية النظريات الصراعية للدولة، بما هي أداة أو على الأقل حليف للطبقات والجماعات المهيمنة، تبرز إعادة الإنتاج المدرسية في اتجاه تأبيد أوجه الظلم والقهر الاجتماعي وتأبيد الثقافة بكل تشوهاتها وعيوبها وتناقضاتها مع الحداثة.

فيم الاختلاف إذن بين هذين المنظورين السوسيولوجيين الرئيسين؟ إن ذلك الاتفاق هو الاتفاق في التناول العلمي للظاهرة الاجتماعية، أما ما بعد تلك النتيجة العلمية، وهو الموقف من إعادة الإنتاج، فهو حكم قيمي يعبر عن الانحياز الفكري والسياسي والأخلاقي للباحث أو المدرسة الفكرية. فمثلاً لا يجد أنصار النظرية الوظيفية غضاضة في الأوضاع الاجتماعية التي تكشف عن تفاوتات وتناقضات وأوجه لامساواة صارخة بين الأفراد والطبقات والجماعات الاجتماعية. وهو ما يمكن إرجاعه إلى أحد سببين، أو كليهما معاً. الأول هو الانتماء الطبقي للمفكرين الوظيفيين أو موقعهم داخل عملية الإنتاج الاجتماعي، باعتبارهم جزءاً من النخبة الحاكمة أو على الأقل الطبقة الوسطى المهيمنة على المجتمع والمتسلطة على موارده، وهنا يكون دفاعهم عن النظام الجائر القائم هو في حقيقته دفاعاً عن مصالح شخصية وفئوية وطبقية خاصة. والثاني هو رؤيتهم للعلم ودوره ووظيفته. فرؤية المفكرين الوظيفيين للعلم تقف عن حد وصف الواقع وتشريحه وكشف العلاقات بين الظواهر والنظم والمؤسسات الاجتماعية، فيما يمتد هذا الهدف عند أنصار منظور الصراع والنظريات النقدية إلى تغيير هذا الواقع وذلك من خلال كشف التناقضات وصراعات المصالح.

ويكفي دليلاً على أن المدرسة وثقافتها لا يقودان "حتماً" إلى تحديث الإنسان والثقافة والمجتمع حقيقة أن المدرسة "الحديثة" تتعايش اليوم مع كل أنواع النظم السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية. فالمدرسة تتعايش اليوم مع النظم الليبرالية الديمقراطية كما تتعايش مع النظم الشمولية الاستبدادية. وهي تتعايش مع المجتمعات الحديثة كما تتعايش مع المجتمعات التقليدية. إن ذلك وحده لكاف للتدليل بما لا يدع مجالاً للشك على أن المدرسة ووظائفها قابلة للتلون بلون المجتمع وظرفياته وأنها لا تقود "حتماً" إلى التحديث الثقافي.

إن كل ذلك يدفع بأن ثقافة المدرسة لا يمكن أن تفترق عن ثقافة المجتمع،

التي تتحدد في المقام الأول من خلال رؤى وتصورات وأفعال ومبادرات النخب المسيطرة. ومع أننا قطعنا في أول بحثنا بأننا لسنا معنيين بالفصل في قضية أيهما أسبق إلى التغيير أو أيهما يقود الآخر ويوجهه: المدرسة أم المجتمع؟ إلا أننا ومن دون قصد، أو بالأحرى رغم القصد والتعمد غير الواعي، وجدنا أنفسنا، وفي النهاية، نخوض في نفس هذه القضية الإشكالية. وذلك بالتأكيد لأن بحث مدى إمكانية أن تقود ثقافة المدرسة إلى التحديث الثقافي والحداثة بوجه عام يتطلب، أو هو الوجه الآخر لبحث مدى إمكانية أن تفترق المدرسة وثقافتها عن المجتمع وثقافته. فماذا يعني بحث مدى إمكانية أن تقود المدرسة وثقافتها عملية تحديث ثقافي إن لم يكن يعني ذلك الجدل القديم حول أسبقية المدرسة والمجتمع في تغيير الآخر؟ إن الافتراق هنا يعني قيادة المدرسة وثقافتها للمجتمع وثقافته فيما يعني التطابق انقياد المدرسة وثقافتها للمجتمع وثقافته.

والأهم من ذلك للدراسة الحالية أن واقع ثقافة المدرسة والمجتمع المصريين يأتي هو الآخر مؤكداً لهذه النتيجة. فالتطابق الكامل بين الثقافة القائمة على جانبي سور المدرسة -ثقافة المدرسة وثقافة المجتمع المصري- ومع استبعاد أن تكون المدرسة مصدر هذه الثقافة، يؤكد أن الوظيفة الأساسية غير المقصودة أو غير المدبرة لثقافة المدرسة المصرية هي التطبيع والمجانسة الثقافية. فثقافة المدرسة تقوم بتطبيع أعضائها وتنشئتهم على وإدخالهم في ثقافة المجتمع. وحتى وإن كانت هذه الثقافة غير حديثة، فإن هذا التطبيع يقود إلى التجانس، حيث ينشر الثقافة بين جميع أعضاء الجماعة، بما يخلق الوحدة الثقافية ويقلل من التنافر والاختلاف.

ثانياً: تأثير المدرسة على عوامل التحديث المختلفة

وإذا كان إسهام المدرسة وثقافتها في التحديث الثقافي بشكل مباشر غير وارد أو مشكوك فيه على هذا النحو فماذا عن إسهامهما غير المباشر في التحديث عامة

والتحديث الثقافي خاصة؟ أليس من الوارد أن تسهم المدرسة وثقافتها في إزكاء عوامل التحديث المختلفة بما يسهم في الأخير في التحديث الثقافي وتعزيز الثقافة الحديثة تراكمياً وعلى المدى الطويل؟ أليس من الوارد أن يسهم التعليم بكل عناصره ومكوناته وبناه الفرعية في دعم عوامل التحديث التي تقول نظريات التحديث بأنها كفيلة بنقل المجتمع من التقليدية إلى الحداثة، بما فيها الحداثة الثقافية؟

كما جاء في الفصل الأول يمكن إجمال عوامل التحديث كما وردت في نظريات التحديث والتنمية في: التنمية الاقتصادية والتصنيع والحضرنة والإعلام ووجود طبقة وسطى متنامية، إلى جانب التعليم بالطبع الذي خصصنا له هذه الدراسة جلها. وفي ضوء ما سبق على طول الدراسة سوف نوجز فيما يلي تأثير التعليم على عوامل التحديث المختلفة تلك. ونحن بذلك لا نبتعد عن قضية التحديث الثقافي حيث نتناول تلك العوامل من منظور إسهامها هي نفسها في التحديث الثقافي، وبذلك نكون ما زلنا بصدد تأثير المدرسة غير المباشر على التحديث الثقافي.

(١) التنمية الاقتصادية: تدفع نظريات التحديث بأن النمو الاقتصادي يُحدِث تغييرات ثقافية واسعة. وكما مر بنا في الفصل الأول عند الحديث عن مؤشرات وعوامل التحديث. فإن التنمية الاقتصادية يلازمها تغيرات ثقافية كبيرة يمكن التنبؤ بها إلى حد كبير. فالتحول من المجتمع الزراعي إلى المجتمع الصناعي يصحبه تحولاً من القيم والتوجهات التقليدية التي تؤكد على الدين والأسرة واحترام السلطة إلى القيم العلمانية والعقلانية، والتحول من المجتمع الصناعي إلى المجتمع ما بعد الصناعي يحدث تحولاً من قيم البقاء إلى قيم التعبير عن الذات التي تعطي أولوية لحماية البيئة والتسامح مع الاختلاف والمطالبات المتزايدة بالمشاركة في صنع القرار العام.

- هذا بإيجاز عن دور التنمية الاقتصادية في تحديث الإنسان والثقافة. لكن ماذا

عن دور التعليم في دفع التنمية الاقتصادية في ضوء ما مر بنا حتى الآن؟ هناك من يشككون في دور التعليم في التنمية الاقتصادية. وقد تعرضت نظريات رأس المال البشري لانتقادات كثيرة الوجوه. فمن ناحية لا تأتي جميع الحالات التاريخية في صالح فرض أن تحقيق مستوى عالي من التعليم هو المحرك للنمو الاقتصادي وأن الاستثمار في التعليم يعود على المجتمع بعائد يشبه العائد من الاستثمار المادي.

ومع ذلك، وكما أكدنا في الفصل الخامس، فإن الطرح العكسي يمكن تأكيده بقدر كبير من الطمأنينة: أنه لا نمو اقتصادي بدون نظام تعليمي ملائم. بل إنه يمكن القول بأن التعليم يمكن أن يسهم بالفعل في التنمية الاقتصادية. لكن شريطة أن تتوفر الشروط الاجتماعية الأخرى اللازمة لهذه التنمية مثل توفر فرص العمل والاستثمارات وتطوير مداخل الإدارة الاقتصادية وما شابه ذلك.

وعموماً، وحتى إذا كان الأمر لا يخلو من شروط أخرى، فإن التعليم يسهم في النمو الاقتصادي: ذلك العامل الأهم بين عوامل التحديث كافة.

(٢) التصنيع: لقد احتل التصنيع مكانة مهمة في جميع نظريات التحديث. وأهمية التصنيع لا تتوقف فحسب على نتائجه الاقتصادية بل تتعدى ذلك إلى التأثير في أخلاق الناس وثقافتهم. فـ "التصنيع ... عملية سياسية واقتصادية واجتماعية معا". والطبقة العمالية ترفع مطالب سياسية واقتصادية واجتماعية لا يكون أمام النظام السياسي إلا التجاوب معها. كما أن التصنيع يعني إدخال مجموعة جديدة من القيم على الدول المتخلفة. فهو يعامل الناس على اعتبار أنهم أفراد، متجاوزاً القبيلة والعشيرة والنسب، ويقوم على معايير القدرة والإنجاز. ولذلك فمن شأن التصنيع أن يغير القيم الاجتماعية ويشيع الفردية، بما يترتب على ذلك من انهيار مكانة المؤسسات التقليدية في المجتمع[١].

ويذهب أليكس إنجلز أبعد من ذلك قائلاً أنه "يمكن للمصنع أن يكون مدرسة للتحديث"، وهو ما تأكد لديه من دراسة إمبيريقية على ستة بلاد نامية. فالمصنع إلى جانب وظيفته الاقتصادية التنموية يضطلع بتدريب الرجال على ما هو أكثر من مجرد الدروس الضئيلة في التكنولوجيا والمهارات الضرورية للإنتاج الصناعي، إذ يخدم كمدرسة عامة للاتجاهات والقيم وطرق السلوك الأكثر تكيفاً مع المجتمع الحديث. فالعمل في المصنع يزيد من إحساس المرء بالفعالية ويجعله أقل خوفاً من التجديد ويجعله مؤهلاً للتنافس والتقدم. كما أن المصنع يعلم المرء الحساب والجغرافيا من دون حاجة إلى الدروس الشكلية. ومع إقراره بأن المدرسة هي "الأرضية الأكثر فعالية للتدريب من أجل تحديث الفرد"، يعلي إنجلز من دور المصنع عليها في تحديث الإنسان والثقافة، ولو فقط لأن المصنع يقوم بهذا الدور التربوي كدور ثانوي له إلى جانب وظيفته الأساسية، في مقابل المدرسة التي تملك وقت التلميذ كله ولا تنتج إنتاجاً ثانوياً إلى جانب إنتاجها عبر تلاميذها، بما يجعل المصنع ينتج التغيرات التي يحدثها في الأشخاص بتكلفة هامشية تعادل الصفر، إذ تكون بمثابة الكسب غير المرتقب لمجتمع يجري عملية التحديث. لكل ذلك فإن السؤال عند إنجلز لا يكون لماذا تعمل المدرسة بشكل أفضل من المصنع، وإنما لماذا لا تنجز المدرسة مع سيطرتها على كامل وقت التعليم الرسمي للتلاميذ بشكل أفضل بكثير مما تفعله قياساً على المصنع(٢).

هذا بإيجاز عن دور المصنع والتصنيع في تحديث الإنسان والثقافة. لكن ماذا عن دور التعليم في دعم التصنيع في ضوء ما مر بنا حتى الآن؟ إن النظريات النقدية تقلل من قيمة التعليم في دعم التصنيع مستندة في ذلك إلى ضعف الارتباط الذي سبقت الإشارة إليه بين التعليم والثورة الصناعية في إنجلترا وكافة الدول الأوروبية، حيث تخلف تطور التعليم قرناً بعد انطلاق الثورة الصناعية، وحتى عندما كان التصنيع في حاجة إلى مهارات عالية كانت استجابة التعليم غير كافية. لكن ذلك

مردود عليه بأن التنمية الصناعية المبكرة كانت تتطلب قليل من المهارات الفنية التي كان من الممكن اكتسابها من دون مساعدة المؤسسات التعليمية. وأن تلك المهارات كانت تتعهدها المؤسسات التقليدية بشكل كافي. لكن مع ذلك يمكن القول بقدر كبير من الطمأنينة أن الاقتصاد الحديث، سواء أكان إنتاجياً أو خدمياً، لا يمكن أن تقوم له قائمة من دون تعليم حديث.

(٣) الطبقة الوسطى الواسعة: إن وجود واتساع الطبقة الوسطى ترافق مع بزوغ المجتمع الحديث نتيجة لإعمال مبادئ الجدارة والاستحقاق وإطلاق الحراك الاجتماعي. كان المجتمع التقليدي -في الغرب على الأقل- مجتمعاً هرمياً جامد التراتبية لا يعترف بالمساواة بين الناس ولا يفسح المجال للحراك الاجتماعي. فهو مجتمع لا يتحمل من الطبقات إلا من يملكون : يحكمون ومن لا يملكون ولا يحكمون. أي أرستقراطية في مقابل عامة. ومهما بلغت كفاءة الفرد واجتهاده فإن مكانته الاجتماعية تكون مقيدة سلفاً بالميلاد في هذه الطبقة أو تلك. لكن في مقابل ذلك يقوم المجتمع الحديث على إعمال مبادئ تكافؤ الفرص والجدارة وعلى ضمان إمكانية الحراك الاجتماعي، ويقوم قبل ذلك على وجود طبقة وسطى واسعة تكون للمجتمع بمثابة ثقل الميزان.

أما عن دور التعليم في إعمال مبادئ تكافؤ الفرص وإطلاق الحراك الاجتماعي. وبالتالي إسهامه في تكوين وتوسيع الطبقة الوسطى، فنجد أنه في مقابل المنظور الوظيفي والحس المشترك الذي يقبل بدور للتعليم في ذلك هناك فيما مر بنا في الفصلين الرابع والخامس من لا يرى للتعليم من دور سوى أنه يعيد إنتاج علاقات الإنتاج والهرمية الاجتماعية ويشرعن علاقات القوة في سوق العمل من خلال الانتقاء والتطبيع التمييزي الفارق بناءً على التقسيمات الطبقية القائمة في المجتمع. وهو ما يجعل التعليم مجرد أداة لحصر المكانات المهمة مهنياً واجتماعياً في جماعات معينة وشرعنة حرمان الجماهير العريضة منها. أي كونه

مجرد أداة للإقصاء الاجتماعي. وهو ما جعل بعض المفكرين يقررون أن التوسع الكبير في التعليم منذ منتصف القرن التاسع عشر لم تكن له أية تأثيرات مطلقاً على زيادة الحراك الاجتماعي(٣).

لكن في المجتمع العربي أسهم التعليم بالفعل منذ نشأته في تحسين مستوى دخل ومعيشة الأفراد، وبالتالي في إطلاق الحراك الاجتماعي وتوسيع الطبقة الوسطى، ولو فقط قبل أن تتحول الدولة العربية -كما في مصر- إلى نظام الرأسمالية وقبل أن تتخلى عن سياسة توظيف الخريجين، وقبل أن تتخم أسواق العمالة العربية التي كانت لفترة تعوض ذلك النقص من خلال الطلب على العمالة المصرية المتعلمة.

(٤) الإعلام والمشاركة الإعلامية: يمثل الإعلام والمشاركة الإعلامية مؤشرا مهما للتحديث وفي الوقت نفسه عاملاً يسهم في تحديث الإنسان والمجتمع والثقافة. فكما مر بنا في الفصل الأول فإن من سمات الإنسان الحديث أن يكون منفتحا على التجارب والثقافات الأخرى، ويبدي اهتماماً قوياً بالشئون المدنية والسياسية المحلية ويتخذ دوراً فعالا حيالها. ويسعى جاهدا لمتابعة آخر الأخبار ويفضل الأخبار ذات الأهمية الوطنية والعالمية على تلك التي تتعامل مع الرياضة والدين والشئون المحلية البحتة. ولا شك أن تلك السمات وغيرها من سمات الإنسان الحديث تتوقف على وجود وسائط اتصال حديثة ومؤثرة يمكنها أن تخلق "الحيز العام" الذي كان له الفضل الأول في ولوج أوروبا عصرها الحديث كما يذهب صاحبا كتاب "التاريخ الاجتماعي للوسائط"(٤).

لكن توفر وسائط الإعلام في ذاته لا يخلق هذا الحيز العام ولا ينمي تلك السمات الحداثية في الإنسان ما لم تتوفر في الإنسان ما يمكن أن نسميه الشروط أو المدخلات المكملة. من أهم هذه الشروط وأبسطها معرفة القراءة والكتابة وتوفر

قدر من المعرفة تؤهل الإنسان من المشاركة الإعلامية والاستفادة من الفيض الإعلامي الذي تتيحه وسائط الاتصال والإعلام الحديثة. وحتى بعد انتشار وسائط تتجاوز حاجز الأمية كالقنوات الفضائية فسوف يظل للقراءة أهمية قصوى في دعم استفادة الإنسان من وسائط الاتصال الحديثة كالإنترنت والقديمة كالكتاب والصحيفة. ولعل الشرط المكمل الأساسي هو تجاوب النخب الحاكمة مع ما تفرزه وسائط الاتصال والإعلام الحديثة من تغيرات ثقافية. فعلى مدى العقد الأخير أثرت ثورة الاتصال العربية ممثلة في القنوات الفضائية والصحف المستقلة في تثوير المجتمع العربي وتعزيز ثقافة ديمقراطية، أو في بناء ثقافة لا تجد في غير الديمقراطية حلاً لأزمات هذا المجتمع وكبواته. لكن نظم الاستبداد برفضها أن تترك للشعوب الفرصة لتقرير مصيرها تفوت إمكانية أن تنمو الثقافة الحديثة وتترسخ عبر هذا الطريق. وهنا أيضاً تبرز الدولة والنخبة المسيطرة وإرادتها وتفضيلاتها، بل ومصالحها، كشرط أولي لترسيخ الثقافة الحديثة.

خلاصة القول أن التعليم يسهم في دعم عوامل التحديث المختلفة، بما هي عوامل مستقلة قائمة بذاتها، وبما يمكن أن تسهم به بدورها في التحديث الثقافي. لكن حتى إسهام التعليم هنا يتوقف على توفير شروط اجتماعية مكملة سواء تعلق الأمر بالاقتصاد أو التصنيع أو الطبقة الوسطى أو حتى الإعلام. تلك الشروط يعود القول الفصل في توفيرها من عدمه إلى النخبة السياسية-الاقتصادية المهيمنة، أي إلى الدولة.

ثالثاً: غياب التحديث الثقافي حتى عند نشأة المدرسة.

إن تأثير الدولة على التوظيف الثقافي للمدرسة وتحديد طبيعة الثقافة التي تسودها ونوعية المخرجات الثقافية التي تنتج عنها ليس وليد الوقت الراهن، وإنما كان دوماً قرين النظام التعليمي منذ نشأته في إطار عملية تكون الدولة، وفي المقام

الأول من أجل تلبية احتياجات الدولة من هذا التعليم التي كانت تتمثل أساساً في تزويدها بالكوادر الفنية المتخصصة القادرة على دعم غايات الدولة في الإدارة والجيش والاقتصاد. وشتان ما بين احتياجات الدولة واحتياجات المجتمع من التعليم. فاحتياجات الدولة تشيئ الإنسان، فلا يكون في نظرها أكثر من مدفع حربي أو ماكينة إنتاج أو كادر بيروقراطي. في حين أن احتياجات الإنسان والمجتمع من التعليم تكون من نوع تحرير الإنسان بدناً وعقلاً ووجداناً وإطلاق طاقاته وتحقيق إنسانيته الكاملة وتعزيز ساعدته وهناءه في الحياة وتحرير المجتمع من كافة أشكال القيود التي تكبله.

هذا الأمر يلتبس على الكثيرين. فالدولة في كل مكان على وجه الأرض تسعى إلى امتلاك جيش قوي واقتصاد حديث ومؤسسة تعليمية واسعة التغطية وقوية التأثير إلى غير ذلك من مظاهر التحديث. لكن الإنسان الفرد ليس هو المقصود بذلك التحديث، بل غايات الدولة، التي تختلف بالكلية عن غايات الإنسان والمجتمع. بل إن الإنسان في ذلك لا يعدو أن يكون أداة في يد الدولة من أجل تطوير غاياتها. فالدولة تعلمه وتطببه بالمجان، وفي بعض الأحيان، كما في مصر محمد علي مثلاً، كانت الدولة تسوقه إلى المدرسة والمصنع -وليس الجيش والسخرة فحسب- مرغماً مكرهاً سوقه إلى المشانق. لم يكن ذلك في المقام الأول لكي يتحرر الإنسان من الجهل والمرض والفقر، وإنما لكي يكون جندياً قوياً وعاملاً منتجاً "مطيعاً". وإذا كان من الوارد أن تسعى الدولة، المتحالفة دوماً مع طبقة أصحاب المصالح الاقتصادية والمعبرة عن مصالحها، إلى امتلاك جيش قوي أو اقتصاد حديث أو إدارة بيروقراطية كفؤة، فمن غير الوارد تماماً أن تسعى الدولة، وحليفتها تلك، طوعاً ومن دون صراع ومغالبة إلى تحديث الإنسان والمجتمع لما يتضمنه ذلك في الغالب من تنازلها عن امتيازاتها غير العقلانية واستغلالها السافر لبقية طبقات المجتمع وتشييئها للإنسان.

معنى ذلك أن التعليم العام لم ينشأ ويتوسع باعتباره حق للأفراد نتيجة لانتشار أفكار التنوير والبروتستانتية والديمقراطية كما تذهب النظرية الليبرالية. فإنجلترا الدولة الأولى في العالم في التحول إلى الديمقراطية كانت من أواخر دول أوروبا التي تبنت نظام التعليم العام. بل إنها استعارت هذا النموذج في وقت متأخر من دول ذات نظم حكم مطلق كان لها السبق في التطور التعليمي كبروسيا والنمسا وروسيا. والأهم من ذلك في هذه العلاقة أن الديمقراطية الإنجليزية الرائدة تلك تحققت قبل نشر التعليم الحديث وانتقلت منها بالعدوى الثقافية والاجتماعية إلى غيرها من دول أوروبا. وهو ما يدحض مقولة أن المدارس كانت في الغرب بمثابة المحركات العظيمة للديمقراطية، سواء الاجتماعية أو السياسية. وحتى لو صح القول بأن نظام التعليم الأمريكي كان من أهدافه نشر ثقافة الحرية والديمقراطية، أي ثقافة الحداثة، فإن ذلك كان فقط بعد أن حسم النظام السياسي أمره من الخيارات السياسية واختار طريق الديمقراطية الليبرالية. والتعليم بذلك كان مجرد أداة في يد النخب الحاكمة لصب وقولبة المجتمع في الاتجاه الذي تريده ووفقاً للأيديولوجية التي تتبناها.

ينطبق ذلك في أوضح صوره على نشأة التعليم الحديث في مصر. فقد أنشئ التعليم عندنا في إطار عملية تكون الدولة من جانب نظام حكم مطلق لم يكن يرمي من وراء ذلك إلى تحديث الإنسان والمجتمع والثقافة أو نشر العلم والثقافة، وإنما كان يستهدف فحسب الإنتاج الآلي -ليكونوا بمثابة الآلات الصماء- للكوادر الفنية والإدارية القادرة على خدمة مشروع محمد علي، وعلى رأسها الجيش الحديث. ليس ذلك فحسب، فعلى امتداد شطر كبير من نشأة وتوسع التعليم المصري كانت البلاد خاضعة لاستعمار أجنبي بغيض آل على نفسه أن يضيق على التعليم ويقصره على تخريج قلة من رديئي التعليم للعمل في الإدارات والمصالح الحكومية. وبالطبع لم يكن من مصلحة دولة الاستبداد الوطنية ولا دولة الاحتلال أن يوظف التعليم في التحديث الثقافي والتحول إلى الحداثة الثقافية. فالاستبداد الوطني والاحتلال الأجنبي سيكونان بالطبع المتضرر الأول من الثقافة الحديثة وتبلور الإنسان الحديث. وعليه

لعب هذان الطرفان دوراً بارزاً ما زال ماثلاً أمام الأعين في تأطير وظيفة التعليم المصري. فمازال الاستبداد الذي هيمن على المؤسسة التعليمية عند النشأة والتوسع قائماً ومشاهداً في مدارسنا، ومازالت الثقافة الحديثة ليست مدرجة في أهداف وعمليات هذا التعليم.

رابعاً: ثقافة واحدة عابرة للنظم والمؤسسات.

كان مما اجتهدت الدراسة الحالية في إبرازه -في الفصل الثالث- التأكيد في مقابل النزعة التخصيصية التفريدية المفرطة التي تذهب إلى أن لكل مدرسة ثقافة متميزة ومتفردة، التأكيد على وحدة ثقافة المدرسة في المجتمع الواحد، كالمجتمع المصري أو الأمريكي مثلاً. وذهبنا في ذلك إلى أن ثقافات المدارس على ما بينها من اختلافات ليست فحسب إلا تنويعات ثقافية في إطار ثقافة واحدة، وهذه الواحدة هي ثقافة المدرسة المصرية، وليس الثقافة المصرية بوجه عام، أي ثقافة مؤسسة التعليم في مصر في مقابل ثقافات المؤسسات الأخرى. وهنا سوف نخطو بهذه الفكرة خطوات إلى الأمام مشددين على التناظر والتماثل أو حتى التماهي بين ثقافات المنظمات المختلفة داخل المجتمع الواحد أو الثقافة الواحدة. بالطبع نتيجة لوحدة المجتمع الضام أو الثقافة الحاضنة. وهذه الفكرة سوف تفيد كثيراً، إلى جانب الإجهاز على ما بقي من اقتران بين التعليم والتحديث الثقافي، في نقض وظيفة المدرسة في إعادة الإنتاج الثقافي والاجتماعي ومعها فكرة المؤامرة على تكريس الأوضاع القائمة من خلال توظيف المدرسة.

إن التطابق والتناظر بين الثقافة التي شخصنا أمراضها في الفصل الثاني -ثقافة المجتمع المصري والعربي- والثقافة التي شرحناها في الفصل السادس -ثقافة المدرسة المصرية- أوضح من أن يحتاج إلى تكرار الحديث. فالاستبداد العريق في المجتمع العربي، وبالتالي الثقافة العربية، خارج المدرسة يناظره الاستبداد المتمدد في ثقافة المدرسة، والقمع والقهر النافذان في الثقافة العربية من

كل أعلى على كل أدنى يقابلهما قمع وقهر مماثلان في ثقافة المدرسة، وبراديغم الطاعة وذهنية الخضوع اللذان يهيمنان على الثقافة خارج المدرسة يتطابق معهما على مستوى المدرسة العجز والخضوع من كل أعضائها، وحالة الاغتراب التي تقتل الإنسان خارج المدرسة تقابلها حياة الصمت والتهميش السائدة في المدارس، والعلاقات العمودية القائمة على الإكراه في المجتمع الأبوي خارج المدرسة تقابلها علاقات "السيد-العبد" وعلاقات السيطرة والإخضاع في المدرسة، واللامساواة والتمييز بين الناس حتى في القيمة الإنسانية في الثقافة العربية يقابلها لامساواة وتمييز أكثر حدة في المدرسة، والعنف السائد في المجتمع -ليس ضد المحتلين وإنما عنف النظام ضد مواطنيه وما ينتج عنه من عنف معمم بين المواطنين- يقابله عنف مقنن في المدارس، والشكلانية والمظهرية في الخارج لها ما يقابلها في الداخل، وغياب القانون في الخارج يتطابق معه غياب مناظر في الداخل، وقيم السلبية واللامبالاة والانسحاب في الثقافة العامة تقابلها قيم مماثلة في المدرسة، وشيوع الكذب والنفاق والغش والتحايل في الخارج يقابله شيوع نفس القيم في الداخل، والانهيار القيمي في المجتمع الأنومي في الخارج يقابله انهيار أكثر وضوحاً في المدرسة.

إن ثقافة المدرسة المصرية، كما اتضح من الفصل السادس، ثقافة استبدادية في كل جوانبها ونظمها الفرعية. فالإدارة المدرسية على خلو يدها من الصلاحيات والاختصاصات إدارة مستبدة تستأثر دون المعلمين وأولياء الأمور والطلاب بالفعل والقرار. والمعلم ورغم أنه الحلقة الأدنى في حلقات سلم الاستبداد الإداري يمارس على تلاميذه القمع والقهر في كل ما يأتيه من أفعال تدريسية أو غير تدريسية. والعلاقات المدرسية ككل يهيمن عليها التلقين والقمع والعنف والسخرية والاستهزاء. أما رعايا دولة الاستبداد تلك -التلاميذ- فإن حياتهم فيها "تبدأ وتنتهي بالتلقين" ويتعلمون فيها العجز والطاعة والاستسلام والخضوع وقبول انتهاك الجسد وإيذاء الروح ويتعلمون التعايش في مجتمع يغيب عنه القانون والنظام والعقلانية.

لكن على مستوى المجتمع المصري والثقافات التنظيمية السائدة في مختلف المنظمات والمؤسسات هل تعد المدرسة بدعاً في ذلك؟ ألا تهيمن نفس سمات ثقافة الاستبداد تلك على كافة المؤسسات في مصر؟ إنها تهيمن بالطبع.

إن تلك الفكرة وإن كانت لا تحتاج إلى عناء إثبات فإننا نستدل على صدقها من ت. س. إليوت الذي يرد كافة الثقافات الفرعية داخل المجتمع الواحد إلى ثقافة المجتمع: رد ثقافة الفرد إلى ثقافة الفئة أو الطبقة، ورد تلك الأخيرة إلى ثقافة المجتمع الكبير. يقول إليوت في ذلك "جزء من دعواي [هو] أن ثقافة الفرد تتوقف على ثقافة الفئة أو الطبقة، وأن ثقافة الفئة أو الطبقة تتوقف على ثقافة المجتمع كله الذي تنتمي إليه تلك الفئة أو الطبقة". وهو ما يعني أن "ثقافة الفرد لا تنفصل عن ثقافة الفئة، وأن ثقافة الفئة لا يمكن أن تجرد من ثقافة المجتمع كله"(٥). فالمجتمع هو الأساس في تشكيل ثقافة الفئات والطبقات والشرائح المكونة له وثقافات النظم والمؤسسات الاجتماعية المختلفة، وبالطبع ثقافة الأفراد أعضاء تلك الثقافات الفرعية.

إنها ثقافة واحدة إذن تلك التي تسود كافة المؤسسات والنظم الفرعية في المجتمع الواحد: الدولة، المدرسة، الأسرة، الإعلام، الجيش، الشرطة، السجن، المستشفى، المصلحة الحكومية، وحتى الشركة الخاصة. يؤكد ذلك التطابق والتناظر الذي يصل حد التطابق في شكل وطبيعة العلاقات ونوع القيم والاتجاهات المهيمنة في كل مؤسسات المجتمع الواحد على اختلاف منتسبيها. فثقافات هذه النظم والمؤسسات ليست في الحقيقة إلا امتداداً وجزءاً ليس أكثر من ثقافة المجتمع. وذلك لا يمنع من وجود خصوصيات لا تؤثر على مضمون وجوهر هذه الثقافة أو تلك. صحيح أن هناك خصوصيات للمؤسسة التعليمية كما للمؤسسة الصحية والأمنية والعسكرية وللمشروع الخاص، لكنها تتعلق فحسب بأدوار هذه المؤسسات ومهن ووظائف أعضائها وليس بمحتوى الثقافة بما هي علاقات اجتماعية وتحيزات

عقلية. وفي مصر تتفق ثقافة كل المنظمات والمؤسسات على تبني التلقين والترديد الأعمى واستبعاد الفهم والعنف والقسر والازدراء والاستنساد وعلاقات السيد-العبد.

إن معلم المدرسة وتلميذها في مصر هما ضابط قسم الشرطة والمواطن، وطبيب المستشفى ومريضها، بل وحاكم الدولة و"رعيتها". إنها نفس العلاقة العمودية القائمة على الإنكار ورفض الآخر والقمع والتلقين تسود جميع المؤسسات بين هذين الطرفين: السيد-العبد أو المتبوع-التابع. أليس في علاقة طبيب المستشفى المتعالي المتغطرس الذي يضن على المريض بقليل الكلام ويبخل عليه بفهم المرض أو طريقة العلاج، والمريض الذليل المقهور الذي ينفذ ما يملى عليه من دون فهم، أليس في هذه العلاقة تطابق مع علاقة المعلم-التلميذ التي تقوم على التلقين؟ أليس في علاقة ضابط الشرطة-المواطن بكل ما فيها من علاقة رأسية عمودية تقوم على القمع والقهر والعنف وانتهاك حرمة الجسد والروح، أليس فيها ما هو أفدح من علاقة المعلم-التلميذ؟ أليس في علاقة الموظف العام-المواطن نفس هذه العلاقة العمودية القمعية؟ أليس في علاقة الأسرة "بربها" نفس هذه العلاقة؟ بل أليست كل تلك الثقافات الاستبدادية سوى صورة مصغرة من الدولة كنظام يضم طرفين: حاكم ومحكوم؟ إنها ثقافة واحدة إذن تلك التي تسود المدرسة والمستشفى والجيش والشرطة والمصلحة الحكومية وكل النظم والمؤسسات في المجتمع الواحد.

وحتى على مستوى الممارسات التدريسية لا تختلف ثقافة المدرسة المصرية عن ثقافة المجتمع الحاضن لهما. فالتلقين السائد في مدارسنا والذي كتبت في تشخيصه وعلاجه دراسات وبحوث لا تحصى ليس في حقيقته سوى سمة ثقافية عابرة للنظم والمؤسسات في مصر بما ينبئ بأنه جزء من ثقافة تقلينية تهيمن على المجتمع وتعشعش في الثقافة. فالمعلم الذي يلقن التلاميذ معلومات وحقائق سابقة التجهيز لا يختلف عن المؤسسة السياسية والإعلامية التي تلقن الناس إلهامات السيد الرئيس، ولا يختلف عن صناع الرأي العام والسياسيين والمثقفين الذين

يتبنون موقف الحكومة بكل تفاصيله وكلماته. مثال ذلك موقف هؤلاء الـداعي إلـى عدم التسرع في إجراء الإصلاح الدستوري في أوائل ٢٠٠٥، إتباعاً لموقف رئـيس الجمهورية، ثم تهليلهم مباركين للإصلاح عندما شرع فيه الـرئيس، وهـو موقـف تلقيني من الدرجة الأولى. وهو نفس الموقف التلقيني الذي وقفه مثقـف الـسلطة الذي انبرى في الدفاع عن التعديل الدستوري للمادة ٧٦ واعتبـره فتحـاً سياسـياً وبداية لتاريخ جديد لمصر واعتبره كافياً وشافياً، بالطبع ترديداً لخطاب السلطة، ثـم بعد أن أعلنت السلطة عن عزمها تغيير نفس هذه المادة عدل المثقف نفـسه عـن موقفه فوصف التعديل بأنه غير كافي وأننا في حاجة إلى مزيد من الإصـلاح، لكـن فقط بعد أن صار ذلك هو موقف السلطة.

هذه الثقافة التلقينية تلبست حتى أبسط الناس. تجد ذلك في المواطن العـادي الذي لا يكف عن التعبير عن سخطه ونقمته على كل شيء في حياته ومجتمعه مـن السياسة إلى الصحة إلى الاقتصاد إلى الرياضة. لكن ما أن يقف هذا الناقم الـساخط أمام كاميرات التلفزيون حتى تجده يردد كلاماً معسولاً هو نفس كلام النظام الحـاكم وآلته الإعلامية. هذا المواطن في هذه الحالة يكون في حالة استرجاع لتلقين سـابق تعرض له عبر الآلة الإعلامية. إن عبارة "بفضل تعليمات" السيد الرئيس أو الـوزير أو غيره من "معلمينا" الكبار الكثيرين هي نفسها تعبير عن ثقافة التلقين تلـك التـي أصبحت تمثل سمة مميزة لثقافتنا على كل المستويات وفي كافة النظم والمؤسسات.

الخلاصة أننا جميعاً في مصر معلم وتلميذ. فرأس السلطة السياسية هو المعلم الأكبر والأول وكل الشعب تلميذه، والوزير تلميذ للرئيس ومعلـم كـل مرءوسـيه، وهكذا. حتى صارت ثقافتنا لا تنكر على الإنسان الفرد أن يكون معلماً -أي قـاهراً- وتلميذاً -أي مقهوراً- في الوقت ذاته، وجعلت من المستبد والمستبَد بـه والقـاهر والمقهور والمستغِل والمستغَل يجتمعان معاً في شخص واحد. وربما تتمثل العقبـة الكئود التي تعترض التغيير السياسي والاجتماعي والثقافي فـي مـصر أنـه كلمـا

ارتفعت مكانة المعلم على سلم المكانات الاجتماعية والهرمية الإدارية وسلم الاستبداد الاجتماعي زاد التلقين والتنميط ورجحت كفة العنف والقهر والتنكيل. فمعلم المدرسة هو بالفعل الأقل استبداداً بين جميع "معلمينا".

مؤدى ذلك أن المدرسة أو أية منظمة أخرى لا تتمتع بثقافة مستقلة تمام الاستقلال عن ثقافة المجتمع ككل، وأن ثقافات هذه النظم ليست في الحقيقة سوى صور كربونية من ثقافة المجتمع الحاضن لا تختلف في الخطوط العريضة والقسمات الرئيسة، بل أيضاً في التفاصيل والأمور الفرعية.

إن ذلك وإن كان ينكر على المدرسة القدرة على الافتراق عن ثقافة المجتمع والإسهام في تحديث الثقافة، فإنه في ذات الوقت يبرئها من تهمة إعادة الإنتاج الثقافي والاجتماعي. بل ويستبعد أيضاً فكرة المؤامرة التي تصور المدرسة وكأنها موجودة فقط من أجل استعمار الشعوب من الداخل قبل أن يكون من الخارج.

فكون الثقافة التي تسود المدرسة ليست إلا جزءاً من ثقافة المجتمع الكبير وكونها تناظر الثقافة السائدة في كافة المنظمات والمؤسسات الأخرى ينفي عن المدرسة أنها صانعة ثقافة، وينفي عنها بالتالي القدرة على الافتراق عن ثقافة المجتمع وتحديثها. وعلى ذلك فإن خروج معظم الدراسات الأجنبية بإمكانية تغيير ثقافة أو مناخ المدرسة في الأساس عن طريق تغيير ثقافة المعلمين والإدارة ليس سوى ضرباً من الوهم والتبسيط المخل. فليس من الممكن تغيير ثقافة هؤلاء بشكل عمدي مقصود من خلال أية برامج. وهو ما ينطبق على إسهام ثقافة المدرسة في تحديث ثقافة المجتمع.

معنى ذلك أن نموذج المدرسة–المصنع الذي يفترض إمكان أن تقود المدرسة عملية تغيير ثقافي ليس له وجود على الإطلاق على أرض الواقع. فالمدرسة ليست بحال من الأحوال مصنع لإنتاج الثقافة والبشر. فهي ليست مصنعاً تتم فيه عملية

إنتاجية "تحويلية" بكل معنى الكلمة، أي عملية تتحول فيها المواد الخام من خلال العمليات التحويلية إلى مواد جديدة مغايرة في طبيعتها للمادة الأصلية. فهي مثلا ليست كمصنع الإنسان الآلي تتم فيه العمليات التحويلية بمعزل عن الصناع – المعلمين والإدارة– وعن المحيط الاجتماعي، وفقط بعد أن تكتمل عملية الإنتاج يخرج المنتج –التلميذ– إلى المجتمع بما لديه من جديد قد يكون –أو يجب أن يكون– مفارقاً أو مجاوزاً لما هو قائم في المجتمع، على اعتبار أن هذا الأخير كان المادة الخام التي أجريت عليها العمليات التحويلية.

إن المدرسة على خلاف المصنع وعملية إنتاج السلع والمنتوجات لا تنفصل عن المجتمع بمدخلاته البشرية والسياسية والاجتماعية والثقافية. وغني عن القول أن المدرسة ليست المؤسسة المربية الوحيدة التي تمارس تأثيراً مربياً على التلاميذ. فضلاً عن أن المدرسة، كما أكدنا من قبل، من ذلك النوع من المؤسسات غير محكمة الإغلاق أو الربط، وهو ما يعطي لفاعليها فرصة مقاومة سياسات الإدارة المحلية والمركزية ويعطي المعلمين شبه المستقلين في فصولهم مساحة كبيرة للمراوغة والتملص من أية سياسات لا تروق لهم. فحتى عندما يناشد الخطاب التربوي الرسمي فاعلي المدرسة من أجل تحديث الثقافة فإن هؤلاء يفطنون، كما في مصر، أن ذلك فقط من أجل الاستهلاك الإعلامي فيرمون به عرض الحائط.

وإذا كانت ثقافة المدرسة جزءاً من ثقافة المجتمع وإذا كانت لا تختلف في طبيعتها عن الثقافة التي تسود كافة النظم والمؤسسات الأخرى في المجتمع فإن ما ينسب إلى المدرسة في هذه الحالة من إعادة الإنتاج الثقافي والاجتماعي لا يكون له أساس من الصحة، وإنما تكون إعادة الإنتاج الثقافي والاجتماعي من طبيعة المجتمع ككل بكل نظمه ومؤسساته. وإلا فلماذا لا ترمى المؤسسة الأمنية أو العسكرية أو الأسرة أو المستشفى أو غيرها بالضلوع في إعادة الإنتاج الثقافي والاجتماعي؟ مؤكد أن ذلك يرجع فقط إلى أن كون المدرسة مؤسسة تربوية سافرة،

فيما تمارس تلك المؤسسات الأخرى تربية مستترة. لكن الأيديولوجية المسيطرة تفرض على كل مؤسسات وأفراد المجتمع بما فيها المدرسة.

إن المدرسة أضعف من أن تكون أداة لإعادة الإنتاج، تماماً كما أنها أضعف من أن تحول دون تغيير المجتمع. وهي قبل هذا وذاك ليست مؤهلة بطبيعتها تلك وطبيعة الاجتماع الإنساني الذي يميل إلى إعادة إنتاج شروطه لأن تقود تغيير المجتمع والثقافة. وكل ذلك بالطبع يستبعد فكرة المؤامرة التي تذهب إلى أن المدرسة حيلة تفتقت عنها عقول الطبقة المسيطرة على المجتمع فقط من أجل تأبيد الأوضاع الاجتماعية القائمة التي تضع في أيديهم القوة بكافة أشكالها وتحرم جموع الناس من القوة بكافة أشكالها أيضاً.

إن ذلك وإن كان يؤكد أن ثقافة المدرسة تميل إلى تأبيد ثقافة المجتمع بكل ما فيها من عيوب ونقائص وتناقضات، فليس مرد ذلك أن المدرسة تؤدي وظيفة تكاملية "وظيفية" في البناء الاجتماعي كما يذهب الوظيفيون، ولا أنها تخدم الطبقة المسيطرة بإعادة إنتاج الثقافة على النحو الذي تريد هذه الطبقة كما يذهب الماركسيون والنقديون، بل مرد ذلك في المقام الأول أن ثقافة المجتمع كما تتحدد تاريخياً وواقعياً، وكما تتحدد في الأساس عن طريق توجهات النخبة المسيطرة والنظام الحاكم، تجد طريقها عفواً ودونما اتفاق أو احتيال إلى كافة مؤسسات المجتمع ونظمه الفرعية، بما في ذلك المدرسة، ومرده قبل ذلك إلى الاجتماع الإنساني الذي ينزع إلى إعادة إنتاج شروطه وعلاقاته.

معنى ذلك أن أطفال دراسة جاكسون كان من المؤكد أنهم سوف يتشربون الطاعة وينضمون إلى حشود الجماهير ويتقبلون المديح والتوبيخ من الرؤساء حتى وإن لم يدخلوا المدرسة. ومن المؤكد أن الطلاب الذين قال بولز وجنتز أن المدرسة تعدهم لمكانات محددة في تقسيم العمل الرأسمالي كانوا لن يتجاوزوا تلك المكانات حتى إن هم أفلتوا من المدرسة. بل ومن المؤكد أن أشكال اللامساواة الاقتصادية

والسياسية والاجتماعية-الثقافية القائمة بين الأطفال في دراسة كاثلين لينش وآن لودج وما تنتجه من ثقافة تميز الأغنياء في مقابل الفقراء والأغلبية في مقابل الأقليات والبنين في مقابل البنات، من المؤكد أن أشكال اللامساواة تلك والثقافة هذه كان سيعاد بنائها وكان سيتقبلها الأطفال ويتشربونها حتى لو لم يمروا من أمام باب أية مدرسة. ومن المؤكد أن التلاميذ المصريين الذين ثبت أن المدرسة وثقافتها تطبعهم على الطاعة والخضوع والاستسلام والتعايش مع الاستبداد، كما في دراسات كمال نجيب وسامي نور الدين وغيرها من الدراسات المصرية السابقة. كانوا سيتشربون هذه الثقافة ويستدمجونها حتى إن هم لم يمروا من أمام باب أي مدرسة طيلة حياتهم.

ومما يؤكد أن النظام التعليمي لا يعمل في شبه مؤامرة من أجل إعادة الإنتاج الثقافي والاجتماعي أن عملية إعادة الإنتاج تلك كانت تحدث في المجتمع قبل الحديث ومن قبل ظهور وتوسيع نظم التعليم العام. وإذا كان من الوارد الرد على ذلك بأن المجتمع ما قبل الحديث كان يقوم على القهر الصريح والتراتبية الإجبارية وتوارث المكانات الاجتماعية وأن الطبقات المغبونة لم تكن حتى تنقم على تلك النخب والطبقات أي من امتيازاتها، في حين لا يقبل المجتمع الحديث بهذا القسر السافر، وهو ما يوجب توظيف أجهزة أيديولوجية مثل المدرسة، فإن الرد على هؤلاء هو أن من أفلتوا من "رحى" نظام التعليم -الذين لم يدخلوا المدرسة أو دخلوها وتسربوا منها سريعاً- ليسوا أفضل حالاً ثقافياً ممن دهستهم هذه الرحى، إن لم يكونوا أسوأ حالاً بالفعل. فأولئك ليسوا بحال من الأحوال أكثر حرية أو أكثر تمرداً على المجتمع من المتعلمين، ولا يطورون أيديولوجيا مغايرة أو مقاومة لأيديولوجيا الدولة، بل إنهم أكثر إذعاناً وامتثالاً وقبولاً لأيديولوجيا الدولة وللقمع والقهر بمختلف أشكاله. إن ذلك يدعو للتساؤل هل السبب وراء فكرة الخدمة العسكرية الإجبارية التي استنتها الدولة الحديثة هو ضمان تهذيب وتطويع من أفلتوا من المدرسة؟

إن القول بإمكان إصلاح المجتمع والثقافة من خلال تطوير أو تحديث هذه المؤسسة أو تلك أو أن هذه المؤسسة أو تلك تساعد في تحقيق العدالة الاجتماعية إلى غير ذلك من أقوال لا يعدو أن يكون من التزييف والخداع والتخدير تمارسه النظم الرأسمالية للحفاظ على الأوضاع الراهنة التي تقبض بمقتضاها على كل وسائل القوة والسلطة. وبالمثل فإن تعليق الآمال على المدرسة في تحديث الإنسان تمهيدا للتحديث والإصلاح السياسي لاحقاً كما في خطاب السياسيين وبعض المثقفين العرب لا يكون إلا ضربا من التضليل والخداع. ويكفي لذلك الإشارة إلى أن عمر هذا الخطاب قارب القرنين من الزمان الآن عندما كان الخديوي إسماعيل وتوفيق يبرران إرجاء الإصلاح السياسي بعدم نضج الشعب -حاجته إلى التحديث الثقافي- وعندما كان المثقفون من أمثال أحمد لطفي السيد ومحمد حسنين هيكل وطه حسين لا يأمنون الشعب المصري على حريته في حالته التي كانت سائدة. وهو ما يتضمن أيضاً إرجاء الإصلاح السياسي إلى أن يتم تحديث الإنسان والثقافة من خلال التعليم العام. وفي مقابل ذلك نجد أن مجتمعات أوروبا لم تنتظر إلى أن تعلم جميع أبنائها وتمحو أميتهم بنسبة مئة في المئة حتى تشرع في التحديث السياسي، ومثال إنجلترا رائدة الديمقراطية الحديثة لم يمر عليه بضع صفحات. فالثقافة الحديثة وكما سيتضح من العنوان التالي تكتسب وتترسخ فقط عن طريق الخبرة والمران والممارسة وليس عن طريق الوعظ والتلقين.

وعلى ذلك فإن القول بأن المدرسة "الديمقراطية" يمكن أن تساعد في تغيير المجتمع وتطوير الحياة في اتجاه التحول من المجتمع التقليدي إلى المجتمع الحديث لا يكون إلا شكلاً من التناقض لأنه لا يمكن إطلاقاً أن توجد مدرسة ديمقراطية في مجتمع غير ديمقراطي، كما يفترض مثل هذا القول.

لكل ذلك فإن من الافتراء على الواقع والكذب على الوقائع والتلفيق على الحقيقة القول بأن الثقافة التي تسود المدرسة تسهم ولو بأي قدر في إنتاج ثقافة

المجتمع والأمة. فثقافة المدرسة نفسها نتاج لثقافة المجتمع وتكريس لها في الوقت نفسه. ولا يمكن الزعم بأن سلوكيات المعلمين والطلاب ورؤاهم للواقع والحياة والإنسان والمعرفة والضبط وأساليبه وغير ذلك مما يسود المدرسة يكون حقاً من مستحدثات المدرسة أو الانضمام إلى صفوفها. فالأفراد لا يأتون إلى المدرسة خلواً من هذه الأشياء، أو لديهم أشياء مناقضة، وكأن المدرسة تستحدثها أو تغيرها. والمدرسة وإن كانت تشارك في تكريس ثقافة المجتمع فإن ذلك لا يكون بفرضها لهذه الثقافة على الأعضاء، وإنما بغمرهم فيها إلى الأذقان حتى يخرجوا منها وقد تشربوا بها بالكامل. وهي في ذلك لا تختلف عن أية مؤسسة أخرى في المجتمع.

إن نظام التعليم في أي مجتمع ديمقراطياً كان أم شموليا لا يسعى عمداً إلى تغيير الثقافة الراهنة بل يعمل فحسب، ووفقاً لطبيعة الأشياء. على تكريسها وتأبيدها. لكن ذلك لا يمنع حدوث تغييرات تراكمية كنتيجة غير مباشرة وغير مقصودة للتعليم: العقلانية والرشادة أو العقل المتعلم. وهو ما يقود ثانية إلى ثقافة المدرسة. إن المحافظة من طبيعة المجتمع والحياة الاجتماعية من دون تآمر أو تحايل من جانب أية قوة. فالمجتمع يميل وحده، ومن خلال جميع نظمه ومؤسساته، إلى إعادة إنتاج نفسه. لكن التغيير يحتاج إلى تروي وقصد وافتعال. فالمحافظة وإعادة الإنتاج هي القاعدة التي لا تحتاج إلى فعل أو قصدية من أجل تحقيقها، في حين يحتاج التغيير إلى قصد وتدبر واحتيال.

ولا بد من التنبيه إلى أن القول بأن المدرسة وثقافتها لا يسهمان في تحديث الثقافة أو نقل المجتمع ثقافياً إلى الحداثة لا يتعارض مع النظرية التي تفسر نشأة التعليم الحديث في إطار تكون الدولة. فهذه الدولة استخدمت التعليم من أجل غاياتها هي وليس غايات الإنسان أو المجتمع كما مر قبل قليل. ولا يتعارض هذا القول أيضا مع حقيقة أن التعليم بدوره أسهم في بناء هذه الدولة "الحديثة"، أو الدولة كما نعرفها اليوم والتي لا يشترط أن تكون "حديثة" بمعنى الحداثة الذي عرضناه

في الفصل الأول، أي حديثة في السياسة والاجتماع والاقتصاد والثقافة. فالدولة "الحديثة" التي نشأت على أنقاض النظام القديم بروابطه الإقطاعية وسيطرة الكنسية والسلطات المحلية والقيادات الطائفية كان عليها في مقابل احترامها لاستقلالية الفرد أن تجمع الأفراد المتباينين معاً في وعي قومي وبناء سياسي واحد وأن تحصل على ولاء الفرد الذي كان قبل ذلك موجهاً إلى الكيانات الدينية والطائفية. وبالفعل قام التعليم بهذا الدور للدولة الحديثة. لكنه دور يختلف بالكلية عن تحديث الثقافة.

خامسا: تابعية الثقافة ومشروطيتها:

إن ثقافة المدرسة لا يمكن أن تختلف عن ثقافة المجتمع. وثقافة المدرسة بذلك تكون مطابقة للثقافات التي تسود كافة المؤسسات والمنظمات الأخرى داخل المجتمع المعين، كالدولة والأسرة والإعلام وغيرها. ولعل الوهج التحديثي الذي يحيط بالمدرسة ناتج فقط عن كونها مؤسسة تعليمية وتربوية في المقام الأول. لكن القول بالتطابق بين ثقافة المدرسة وثقافة المجتمع وكافة المؤسسات الأخرى فيه لا يفسر بالكامل عجز المدرسة وثقافتها عن إنجاز تحديث الإنسان والثقافة. تتمة ذلك تتمثل في القول بأن قدر الثقافة بمعناها العقلي المجرد الذي غالباً ما تنصرف إليه هو أن تكون ظاهرة تابعة أو مصاحبة. وفي ضوء التمييز الذي وضعناه في الفصل الأول داخل مفهوم الثقافة بين العلاقات والتحيزات سنحاول في هذا الجزء أن ندلل على أن العلاقات والبنى والنظم الاجتماعية، باعتبارها الجانب الاجتماعي العيني من الثقافة، هي المسئولة عن تشكيل وتغيير الثقافة بمعناها العقلي المجرد، أي بما هي تحيزات ثقافية وقيم ومعتقدات وتصورات ورؤى للعالم. ووظيفة القيم والمعتقدات هنا لا تخرج عن تبرير وشرعنة وعقلنة علاقات وبنى ونظم اجتماعية وجدت طريقها إلى الواقع الاجتماعي، وليست بأي حال صانعة لهذه الأخيرة.

إن الثقافة صناعة مجتمعها وليست صانعته بحال من الأحوال. فالمجتمع من

خلال بناه ومؤسساته وأنماط تنظيمه وشكل العلاقات الاجتماعية والممارسات المطردة السائدة فيه يشكل الإنسان في كل جوانبه حينما يشكل رؤيته للعالم، أي ثقافته. فالواقع الاجتماعي المعاش، بما يتضمنه من علاقات اجتماعية وممارسات مطردة، هو الذي يشكل الثقافة ورؤية العالم، وهذا بدوره يتحدد في المقام الأول عن طريق علاقات القوة داخل المجتمع. وإذا كانت البنى والنظم والعلاقات الاجتماعية هي الأخرى جزءاً من الثقافة شأنها في ذلك شأن القيم والتصورات والتحيزات، كما فصلنا ذلك في الفصل الأول، فإننا بذلك نقدم تفسيراً للثقافة، منشأ وتغيراً، بالثقافة ذاتها.

ففي ضوء التمييز الذي صنعناه داخل مفهوم الثقافة بين البنية والعلاقات الاجتماعية من جانب والتحيزات الثقافية من جانب آخر نقطع هنا بأن الأولى هي التي تقرر الثانية وتشرطها. وهو ما يأتي خلافاً لما يقول به كثيرون من أن "إعادة بناء الثقافة" بمعناها العقلي المجرد تؤدي إلى "إعادة صياغة البنى"(٦) وهي أيضا الثقافة ولكن بشقها الاجتماعي العيني. وفيما يلي تبرير هذا الموقف.

في مقابل النظرية المثالية من أفلاطون إلى ديكارت وفيبر وحتى مدارس معاصرة مثل الأنثربولوجيا الثقافية التي ترد الواقع المادي والاجتماعي إلى البنية العقلية وتفسر التغير الثقافي والاجتماعي بالتغير في الفكر والتحيزات الثقافية، هناك اتجاه لا يقل انتشاراً ينظر إلى الفكر والثقافة بمعناها المجرد على اعتبار أنهما ينشأن عن التجربة والإحساس بالبيئة، وأنه لا معرفة بالعالم من قبل التجربة. وفي ذلك تذهب الإمبيريقية إلى أن أفكارنا عن العالم تنشأ من التجربة والتعامل مع البيئة المادية والاجتماعية، وأنه ليس ثمة أفكار فطرية في العقل من قبل التجربة. رائد هذه النظرية هو الفيلسوف البريطاني جون لوك بفكرته عن العقل البشري عند الميلاد باعتباره "صفحة بيضاء". ففي كتابه "مقال حول الفهم الإنساني" فند لوك آراء أفلاطون وديكارت والفلاسفة المدرسيين الذين ذهبوا إلى وجود ملامح أساسية

خاصة من المعرفة متأصلة في العقل. فالعقل البشري عند الميلاد يكون عبارة عن "صفحة بيضاء" تنقش عليها الخبرة كل المعاني والمبادئ. وفقط من خلال الخبرة في المجتمع تتشكل رؤى العالم وتتشكل الأفكار والمعتقدات والتصورات(٧). فالمبادئ الأخلاقية عند لوك ليست غريزية، ولا حتى عرفية، وإنما هي طبيعية مكتسبة، نحصلها من بيئتنا وتجاربنا وخبراتنا(٨).

وفي نفس الخط الفكري، وفي إطار رده على هجومات عصره، عصر الحرية، على نظريته المناخية يقول مونتسكيو إن "عادات شعب عبد هي جزء من عبوديته، وعادات شعب حر هي جزء من حريته. لقد تكلمت في الكتاب الحادي عشر عن شعب حر، أعطيت له مبادئ حريته، لنر الآثار التي كان عليها أن تتبع، والطابع الذي أمكن تشكله والآداب التي تنتج عن ذلك"(٩). معنى ذلك أن المجتمع بما يسودد من روح وعلاقات وبنى ومؤسسات يشكل أفراده على شاكلته.

ولا يقتصر هذا الموقف على مونتسكيو بل يتعداه إلى كامل نظرة مشروع التنوير الغربي إلى الإنسان والثقافة، تلك النظرة التي تذهب إلى أننا لو وضعنا الترتيبات والقوانين والمؤسسات المناسبة، وقبل كل شيء التعليم المناسب، فإن البشر سيدركون الحياة الخيرة (١٠).وقد عبر روبرت أوين عن ذلك الإيمان بقوله "إن أية صفة، من الأفضل إلى الأسوأ، ومن الأشد جهالة إلى الأكثر استنارة، يمكن نسبتها إلى [إكسابها لـ] أي مجتمع، بل وإلى العالم على اتساعه، باستعمال الوسائل الملائمة. وهو ما يعني أنها تخضع إلى حد كبير لسيطرة وتوجيه أصحاب النفوذ المتحكمين في شئون الناس"(١١).

لقد كان من رأي أعلام التنوير أن شخصية البشر الأساسية كبشر وثقافتهم تتطور باستمرار داخل البيئة الاجتماعية التي لا يكون للأفراد سوى سيطرة محدودة عليها. وقد قدم هؤلاء الشخصية والهوية الإنسانية باعتبارها منتجاً للتاريخ مع

التأكيد على أن التغييرات في البيئة الاجتماعية ليست اعتباطية، ذلك لأن ثمة مبادئ معينة وأنماط واضحة يمكن تحديدها وتعديلها عن طريق المجتمع. ويترتب على ذلك أنه يمكن تعديل الشخصية الإنسانية من خلال تغيير البيئة التي تتطور فيهـا. ومـن أجل تنمية شخصية مسئولة لا بد من توفر شرطين: الحرية والمعرفة(١٢).

ومع نشأة علم الاجتماع الحديث تواترت فكرة المنـشأ الاجتمـاعي للثقافـة في جميع التيارات الفكرية. يأتي في مقدمة تلـك التيـارات الماركـسية بمقولتهـا الشهيرة عن اشتراط البنية التحتية بما هي قوى وأدوات وعلاقات الإنتـاج للبنيـة الفوقية بما هي الثقافة والوعي والسياسة وما شابه ذلك. كما تتجلى تلـك الفكـرة أيضاً في مبدأ ماركس الشهير: إن وعي الناس مجرد انعكاس لعلاقاتهم بنظام ملكية وسائل الإنتاج. وهو ما يعني أن قوى وعلاقات الإنتاج تحدد لمن يعيشون في ظلهـا رؤى العالم والقيم والمعتقدات والعلاقات "العقلانية" من منظورها. فالناس في أنشطة الإنتاج الاجتماعي لحياتهم يدخلون في علاقات محددة، وتلك العلاقات تفسر وظيفيـا الكثير من السلوك والمعتقدات(١٣).

إن القول بأن شروط الاجتماع تقرر الثقافة معروف عن الماركسية وإن كنـا لا نتفق معها في حصر تلك الشروط في قوى وعلاقات الإنتاج ونحبذ بدلاً من ذلـك توسيع تلك الشروط لتضم كافة العلاقات الاجتماعية مؤكدين على قدرة البشر علـى الاتفاق على أية صيغة وأي تنظيم للمجتمع، وبالتالي الثقافة، في ظل أيـة علاقـات إنتاج. لكن ما يستحق الانتباه حقاً هو تأكيد رواد النظرية الوظيفية على نفس المنشأ الاجتماعي للثقافة، وهو ما يأتي مخالفاً لما هو متداول عن هذه النظرية من نـزوع فكروي.

أوردنا في الفصل الرابع أن دوركيم عميد الوظيفية كـان الرائـد فـي علـم الاجتماع الحديث لفكرة تجذر الإدراك في الحياة الاجتماعية من خلال مقولتي العقـل

الجمعي والنظام الخلقي. فكل شيء فوق مستوى الحياة الفسيولوجية يشتق من المجتمع، والحياة الاجتماعية تضبط التفكير والسلوك الفرديين. فأفكارنا حول العالم وكيف تسير الحياة فيه -كما يدفع دوركيم- نابعة عن علاقاتنا الاجتماعية. فالعلاقات الاجتماعية تولد أنماطاً لإدراك العالم من حولنا. وهذه الأنماط بدورها تساهم في الحفاظ على تلك العلاقات. فالأدوار التي تشكل النظام الاجتماعي تكمن داخل الأفراد كما توجد خارجهم، وتمارس هذه الأدوار والمعايير تأثيراً مستقلاً على من أوجدوها(١٤). ونتيجة لاستبطان المعتقدات حول ما هو مقدس وما هو مدنس، ما الذي يشكل فعلاً إجرامياً، أو ما الأفكار المعقولة يتم حماية نظام اجتماعي معين. ودوركيم بذلك برئ من النزعة الفردية والمثالية التي سيطرت على القرن التاسع عشر. بل لعله طور فكره كله بالتقابل مع هاتين النزعتين(١٥).

وفي موقف وسطي توفيقي لا يعطي أصحاب كتاب "نظرية الثقافة" أولوية سببية لا للتحيزات على حساب العلاقات ولا للعلاقات على حساب التحيزات، ويؤكدون بدلا من ذلك على أن كل منهما لا غنىً عنه للآخر وأن بينهما علاقة تفاعلية. بمعنى أن الالتزام بأنماط معينة من العلاقات يولد طريقة متميزة في النظر إلى العالم، كما أن رؤية العالم بطريقة معينة تبرر نموذجاً منسجماً معها للعلاقات الاجتماعية. كما يرون كذلك أن الثقافة وأنماط الحياة تتغير عن طريق الأثر التراكمي للمفارقات والمفاجآت، عندما لا تفي بوعودها لأنصارها. فالناس يغيرون أنماط حياتهم كلما تدخلت أحداث متتالية، أي مفاجآت، بطريقة تحول دون تلاقي نموذج العلاقات المفضل مع التوقعات التي ولدها. لكن على عكس ذلك كله جاءت كل الحقائق والآراء التي أوردها هؤلاء في كتابهم مؤكدة أسبقية العلاقات الاجتماعية في تشكيل وتغيير الثقافة، وهو ما يتضح من المبدأ الذي قرروه بوضوح كاف: "على نحو ما ينظم الناس يتصرفون"(١٦).

لذلك يقرر مايكل كاريذرس أن نظرية الثقافة فشلت في الأساس بسبب

إخفاقها في التسليم بأن "البشر يرتبطون في المقام الأول ببعضهم البعض، وليس بالثقافة كصيغة مجردة". فقد كانت نظرية الثقافة ترى أن الناس يفعلون ما يفعلون من أشياء بسبب ثقافتهم، هكذا في المطلق، وكأن هذه الثقافة أصل ومصدر أولي لكل شيء في المجتمع، وليست نتاج لشيء، شأنها شأن بيولوجيا الإنسان. وعليه يعلن كاريذرس بوضوح أن "وجهة النظر التي أتيناها هي أنه بالإمكان اكتشاف الكثير جداً إذا ما دققنا النظر مباشرة في كيفية ارتباط الناس ببعضهم البعض"، فـ "العلاقات الاجتماعية في المجتمع هي القوام الرئيس للحياة البشرية". كما يورد قول إريك وولف في كتابه "أوربا وشعوب ليس لها تاريخ" بأن "الحياة البشرية ذات طبيعة سببية وأن العلاقات بين البشر هي علة السببية، أو هي مصدر العلاقة السببية". وعليه يقدم كاريذرس "نظرية روح المعاشرة الاجتماعية" التي مؤداها أن "كون الأفراد يعيشون في علاقات، وكذا الطابع التفاعلي للحياة البشرية، هي أمور أهم قليلاً وأكثر واقعية من تلك الأشياء الموسومة بالثقافة"(١٧).

إن العلاقات الإنسانية هي "أكبر مدرسة للحياة الإنسانية". إنها تمدنا بمفاهيمنا حول المرغوب والجميل والمفزع. فالناس ليسوا كيانات نفسية منعزلة، بل "كائنات اجتماعية" ليست موروثة بيولوجياً. وحتى تفضيلاتهم يحصل الناس عليها من اندماجهم مع الآخرين. ليس ذلك فحسب بل إن أفكارنا حول الطبيعة، سواء المادية أو البشرية، تنبني اجتماعياً. فنمط حياة المرء هو الذي يحدد له ما هو طبيعي وما هو غير طبيعي، وهو ما يسمى البناء الاجتماعي للإدراك(١٨). وفي ذلك يقول فيلهلم دلتاي فيلسوف الحياة الألماني أن "كل تأملاتنا للحياة وكل تقييماتنا ومبادئنا الأخلاقية ليست نتاجاً للعقل العارف الصرف، بل نتاج لأفراد محددين يعيشون في زمان ومكان معينين، تحددهم الظروف، وتؤثر فيهم الآراء المحيطة، وتقيدهم آفاق عصرهم". وهذه الحياة بمفهومها الشامل التي تشكل الإنسان ليست هي الحياة البيولوجية التي يشترك فيها الإنسان مع الحيوان، بل الحياة الإنسانية التي نعايشها

جميعاً في تعقدها المميز، وهي "تراكم حياوات لا تحصى تؤلف معاً الواقع الاجتماعي والتاريخي لحياة البشرية"[١٩]. ويقول لابواسييه "إن ما درج عليه الإنسان وتعوده يجري عنده بمثابة الشيء الطبيعي، فلا شيء ينتسب إلى فطرته سوى ما تدعوه إليه طبيعته الخالصة التي لم يمسها التغيير، ومنه كانت العادة أول أسباب العبودية المختارة"، فـ "من ولدوا وهم مغلولي الأعناق وتربوا في ظل الاسترقاق من دون النظر إلى أفق بعيد، يقنعون بالعيش مثلما وجدوا" ثم تأتي العادة لتجعل الناس يتجرعون "سم الاسترقاق دون الشعور بمرارته"[٢٠].

إن الإنسان ابن مجتمعه، يتشكل وفقاً لما يسود هذا المجتمع من علاقات وما تحكمه من بنى ومؤسسات. مرد ذلك بالطبع ما يسميه مايكل كاريذرس "مرونة الإنسان"، التي "تعني قدرته على التشكل بفعل حياة المجتمع الذي يولد فيه"، والتي يعتبرها كاريذرس "الخصيصة الكلية الوحيدة الأهم لدى الإنسان، وهي القسمة التي تمايز الإنسان عن الحيوان"، والتي "تفترض وجود قدرات مثل العقل والتعلم واللغة"[٢١]. إن تلك المرونة وهذه القابلية غير المحدودة للتعلم والتشكل هي ما يميز الإنسان عن الحيوان، وهي القوة التي كانت وراء تشكل المجتمعات الإنسانية بتمايزها عن بعضها البعض من جانب، وتمايزها عن التجمعات الحيوانية من جانب آخر. والإنسان، نتيجة لتلك المرونة، وعلى حد تعبير عبد الرحمن الكواكبي، "لا حد لغايته رقياً وانحطاطاً"[٢٢]. والمجتمع بالطبع هو الذي يحدد مسلكه في هذا الاتجاه أو ذاك: رقياً أو انحطاطاً.

ومع أن المجتمع هو الذي يصنع ثقافته من خلال ما يسوده من أبنية ومؤسسات وعلاقات اجتماعية، فإن هذه الثقافة ما أن تتشكل حتى تسم المجتمع بميسمها وتعطيه شكله وحدوده وإطاره كمجتمع، فيصير المجتمع العربي أو الصيني أو الأمريكي، ليس على مستوى التسمية والوصف فحسب، بل الأهم من ذلك على مستوى الخصائص والسمات والمحددات الفارقة بين مجتمع وآخر. والأهم من ذلك

أنه ما أن تتشكل الثقافة إلا وتطور آليات تميل إلى تأبيدها، خاصة بسبب مـا حـدث لرؤية العالم وطموحات وشخصية الأشخاص الذين تربوا ونشأوا فيها. وفـي ذلـك يقول تيمونز روبيرتس: "يغير الأشخاص مجتمعاتهم، لكن البنى الاجتماعية الجديـدة التي يبتكروتها قد تصوغ بدورها الأشخاص الذين يعيشون ضمن الترتيب الاجتماعي الجديد"، ويخلص إلى أن "الحقائق التي جمعناها لا تدع لنا أي شك فـي أن القـوى البنيوية الكبيرة تملك قوة لتصوغ المواقف والقيم والسلوك بطرق نظامية أو معدلات ثابتة ضمن تنوع واسع من البيئات البنيوية الكبيرة"(٢٣).

وفي ذلك، كما يرى الباحث، تخـصيص مقبـول لوظـائف الثقافـة بـشقها الاجتماعي العيني وشقها العقلي المجرد وهو أن وظيفة البنـى والـنظم والعلاقـات الاجتماعية هي أن تصنع الثقافة في جانبها المعنوي المجـرد فـي حـين لا تكـون وظيفة هذه الأخيرة -التحيزات الثقافية- أكثر من تبرير الثقافـة بمعناهـا الأول، أي تبرير البنى والنظم والعلاقات الاجتماعية القائمة فعلاً. فـإذا كانـت وظيفـة البنـى والعلاقات هي خلق وتغيير الثقافة فإن وظيفة التحيزات هـي تبريـر هـذه البنـى والعلاقات بما يسهم في تأبيد هذه البنى وتلك العلاقات. وعليه يكون المفتاح للتغيير الثقافي كامن في تغيير البنى والنظم والعلاقات الاجتماعية وليس في تغييـر القـيم وما شابهها من مكونات التحيزات الثقافية.

فقدر الثقافة، كما يقول مايكل آبل، هو أن تكون مـن الظـواهر المـصاحبة أو الناتجة epiphenomenalism(٢٤). وهو ما ينزع عن الثقافة -أية ثقافة وأيـاً كان مستوى اتساعها- أية قدرة على الفعل المستقل أو ممارسة التأثير في غيرهـا. فالثقافة، ثقافة المجتمع ككل أو ثقافة المدرسـة أو ثقافـة أي نظـام آخـر، لـيس بمقدورها إلا أن تكون نتيجة لبنى ونظم أخرى أو مصاحبة لها.

- تتضح حقيقة أن البنية أو السياق -أي المجتمع- سـابقان علـى التحيـزات

ورؤى العالم -أي الثقافة- وصانعان لها من أسبقية المجتمع على الفرد. فمن الصحيح أن المجتمع مكون من أفراد أو هو عبارة عن مجموعة من الأفراد، لكنه مع ذلك يمثل وجوداً خاصاً يفرض نفسه على الأفراد. كما أننا نحن الأفراد الذين ندخل على المجتمع، وذلك بالميلاد في جماعة معينة، وليس هو الذي يدخل علينا. ندخل عليه بما استقر فيه من بنى ومؤسسات اجتماعية وممارسات وسياقات، وما ولدته هذه من تصورات وتحيزات ورؤى للعالم. فالفرد منا يولد في إطار هذا كله، فكيف له بمفرده أو حتى كيف للأفكار التي تنشأ من هذا الواقع أن تغير كل هذا؟

إن القول بأسبقية البنية والسياق على التحيزات ورؤى العالم، حتى وإن لم يكن فيه -أي هذا القول- سوى إتاحة الإمكانية للفعل والتدخل والتغيير لكان ذلك كافياً. فلو قلنا بأسبقية التحيزات ورؤى العالم على البنى والممارسات كما يذهب "فولان" فيما سبق لكان ذلك تكريساً للجمود الثقافي وغلقاً للباب أمام التغيير. فماذا يكون بالوسع إذا كانت القدرية والسلبية والخضوع والانسحاب والخلاص الفردي وتقبل القهر من قسمات ثقافة لا تتشكل عن طريق المجتمع؟ إن القول بأسبقية التحيزات ليس إلا أحد أشكال البيولوجيا الاجتماعية والثقافية لأنه في هذه الحالة لا يكون ثمة سبيل إلى تغييرها.

خلاصة القول أن نوع العلاقات السائدة في هذا المجتمع أو ذاك بين الأفراد والمؤسسات والفئات والشرائح الاجتماعية هي المسئولة عن تشكل هذا المجتمع على هذا النحو، والمسئولة من ثم عن الوضعية الحالية للثقافة، وبالتالي تغييرها. وعليه يكون مفتاح تغيير الثقافة هو المجتمع نفسه والمؤسسات والبنى والعلاقات الاجتماعية. وبالعودة إلى قضية الحداثة والتحديث، الثقافي خاصة، نُذَكِر بأن الانتقال إلى الحداثة لم يكن في حقيقته سوى إنجاز لأشكال جديدة من العلاقات في السياسة والاجتماع والاقتصاد، تأكدت وترسخت عبر مؤسسات ونظم جديدة، ونتج عنها قيم وتصورات ورؤى جديدة للعالم.

كما يأتي هذا التأكيد على العلاقات متفقاً مع النقلة إلى الحداثة كما في رؤية علماء الاجتماع الكلاسيكيين. فقد نظر هؤلاء إلى هذا التحول إلى الحداثة على أنه مغايرة فيما يقوم به الناس وكيف يقومون به وكيف يرتبطون ببعضهم وكيف ينظرون إلى عالمهم وكيف ينتظم الأفراد كمجموعة وكيف يصنعون القرارات التي أصبحت أكثر تخصصاً وأكثر جزئية وتفصيلاً وتعقيداً[٢٥]. فالمساواة التي استجدت على الاجتماع الإنساني والعلاقات الأفقية بديلاً عن العلاقات العمودية، وإعمال العقد الاجتماعي في السياسة بديلاً عن الحق الإلهي المقدس، وإعطاء السيادة للأمة والشعوب والناس العاديين بديلاً عن الحكم المطلق، كل ذلك وغيره كان تغيراً في العلاقات بين الناس أفراداً وطبقات استتبع بعد أن استقر وترسخ تبلوراً لرؤية جديدة للعالم هي ما نطلق عليه الثقافة الحديثة أو الحداثة إجمالاً.

لكن ذلك لا ينكر على الإنسان الفرد فاعليته أو قدرته على الفعل والتغيير. ليس مرد هذا الاستدراك ما يقال عادة في مثل هذا الموقف من أن المجتمع في الأساس عبارة عن مجموعة أفراد، وما يتضمنه ذلك من إمكانية تغيير المجموع من خلال تغيير أفراده. وإنما مرده رؤية للثقافة ونشأتها وتغيرها مؤداها أن الإنسان الفرد -والمجتمع- يُكون ثقافته بنفسه استجابة لظروف أو شروط مجتمعه. فهو ليس سلبي سلبية كلاب فونت، أو وديع وداعة حمام ثورنديك أو سكنر، أو حتى مقولب قولبة قردة أو فئران غيرهما من علماء السلوكية. إنه يتكيف قدر استطاعته لتحقيق أفضل ما يمكنه من النفع الفردي، وإن أمكن المصلحة الجماعية، في ظل ما يفرضه عليه المجتمع من معطيات وشروط. وهو بذلك ليس فاقداً للفاعلية تماماً، وإنما فاعل بحساب وعلى قدر. فالإنسان، في المطلق، قادر على أن يصير أي شيء و"لا حد لغايته رقياً وانحطاطاً"، ولكن في إطار شروط اجتماعية معطاة، لا يمكنه تجاهلها. فالإنسان قادر ثقافياً على التطور والتغير في أي اتجاه طالما توفرت الظروف الموضوعية المحفزة لهذا التغير.

إن ذلك يشير مجدداً إلى الالتقاء بين الوظيفية والماركسية لكن هذه المرة إزاء رؤية الثقافة ككل. فرؤيتهما للثقافة وتشكلها واحدة، في حين يأتي الافتراق فيما بعد التنظير. فكلاهما فطن إلى البنية والوظيفة باعتبارها المفهوم والمقوم الأساسي للاجتماع الإنساني، حتى أن هذه الفكرة لتبدو لذلك جزءاً من الجهاز الوراثي الاجتماعي أو الجينات الاجتماعية. لكن الفرق هو أن الوظيفيين توقفوا عند مرحلة الوصف والتحليل، ربما لأحد الأسباب التي ذكرناها قبلا، في حين يتقدم الراديكاليون إلى محاولة فضح ونقض البنى والوظائف القائمة، وكشف تحيزها، أو بلغة الوظيفية كشف وظائفها الحقيقية.

كلاهما يرى أن كل مجتمع عبارة عن مجموعة من البنى والأنساق والنظم، وأن لكل من هذه البنى وظائف، وأنه بالاتساق والتناغم والتكامل بين هذه البنى، أو بالأحرى بين وظائفها، يبقى المجتمع ويستمر. لكن الراديكاليون لا يرضون عن طبيعة هذه الوظائف، فهم لا ينكرون الوظيفية، ولا حتى ينكرون نوع الوظيفة، وهي تحقيق التكامل والتلاحم والبقاء، بل ينكرون ما يترتب على هذه الوظيفة. فالتكامل والبقاء في رأيهم يكون على حساب قطاعات وطبقات وفئات ومناطق ودول معينة.

وحتى فيما يتعلق بمسألة نشأة وتغير الثقافة تحديداً يتلاقى الاتجاهان النظريان في رد الثقافة إلى المجتمع واعتبارها أحد إفرازات مجتمع له ظروف وشروط وملابسات محددة، سواء تم هذا التشكل عن طريق البنى والنظم والمؤسسات الاجتماعية كما في الوظيفية أو عن طريق أنماط وعلاقات الإنتاج كما في الماركسية. المهم أن كلا الاتجاهين يؤكد على الأصل والمنشأ الاجتماعي للثقافة، وإن كانت الوظيفية لقناعتها بالأوضاع القائمة تعمي وتشوش البنية أو النظام المحدد المسئول في المقام الأول عن نشأة وتغير الثقافة، في حين تحدد الماركسية تلك البنية في أنماط وأدوات ووسائل الإنتاج وما ينتج عنها من علاقات وما يتمخض عن تلك الأخيرة من ثقافة. لكننا رغم هذا التقريب بين موقف المدرستين لا نتفق مع أي منهما على حدة، لكن نتفق معهما في رد الظاهرة الثقافية إلى نمط الاجتماع السائد في هذا المجتمع أو ذاك.

إن الدراسة الحالية تتفق مع الوظيفية مـن حيـث آليـات عمـل المجتمـع والعلاقات بين أجزاءه، خاصة فيما يتعلق بدور البناء الاجتماعي والنظم الاجتماعيـة في تقرير الثقافة والإدراك لكنها تختلف معها من حيث ما ترمي إليه من وراء ذلـك وهو السكون والمحافظة. وترفض الدراسة ما في الماركسية من حتمية مادية وتؤكد بدلاً من ذلك على أن بني الإنسان والمجتمع الإنساني بإمكانهم الاتفاق شعورياً على أية صيغة للمجتمع، بكل مشتملات تلك الصيغة على مستوى الاجتمـاع والـسياسة والاقتصاد والثقافة وغير ذلك، وتتفق معها فيما يترتب على رؤيتها من نتـائج، أي على الفعل الذي يلي ذلك وهو التغيير ومع تأكيدها على الصراع الاجتمـاعي كأحـد العوامل والآليات الأساسية لتقرير شكل المجتمع. وبذلك فإن المؤسـسات والنخـب والأبنية تشكل الثقافة، وذلك تأميناً لمصالحها، وهو ما يتم من خلال الصراع، وحتى التغيير ضد تلك النخبة يكون من خلال الصراع.

إن الدراسة الحالية ترفض النزعة القيمية الأخلاقية التي تجعل الناس يقبلون ما يقبلون ويرفضون ما يرفضون بناءً على ما يعتنقون من قيم ومعايير ومعتقدات. وترى عوضاً عن ذلك أن الواقع المعاش والممارسات المطردة هي التي تفرض على الأفراد تفضيلاتهم وتوجهاتهم، بل وحتى قيمهم. فالقيم هنا تـابع للواقـع وليـست صانعة له. فالناس في المجتمع العربي يحجمون عن المشاركة السياسية لـيس لأن نسقهم القيمي أو عقيدتهم الدينية توجب ذلك، بل لأن طول الاستبداد علمهـم ذلـك. وهم لا يخرجون إلى الشوارع تعبيراً عن رأيهم الرافض لهـذه الـسياسة أو تلـك لمجرد أن ثقافتهم لا تجيز ذلك بل لما ترسخ في عقولهم من تنكيل الـنظم الحاكمـة بكل أشكال المعارضة، وهم لا يخرجون في مهرجانـات النفـاق الجمـاعي للحـاكم الأوحد لأنهم مجبولون على ذلك ولكن فقط "خوفاً وطمعاً" فـي ذلـك الـذي يمـسك بمقادير كل شيء.

إن الثقافة، في شقها القيمي مفهوم غاني ذرائعي نفعي يترسخ فيه من القـيم والعلاقات والسلوكيات ما يضمن لحاملها أكبر إشباع تسمح به البيئة المحيطة وأقـل

تكلفة ممكنة. فالثقافة رؤية للعالم بما في ذلك رؤية الذات والآخر والمجتمع والكون المادي والاجتماعي تحكمها النفعية والبقاء وتشكلها التراكمات التاريخية وليست عقلانية اختيارية.

وربما نتج هذا التأكيد المبالغ فيه على القيم عن عملية قياس الثقافة، إذ غالباً ما تقاس القيم بحسبان أنها الثقافة أو تجسيد لها. فربما لأن غالبية البحوث عندما تحاول قياس الثقافة لا تجد إلى ذلك طريقاً إلا قياس القيم ساد اعتقاد بأن الثقافة هي القيم وأن تغيير الثقافة ممكن من خلال تغيير القيم. لكن الأمر ليس كذلك. صحيح أنه يمكن اتخاذ القيم دليلاً على نوعية الثقافة. إلا أن ذلك لا يعني أن القيم هي الثقافة ولا يعني بالتالي أن تغييرها هو الطريق إلى تغيير الثقافة. تماماً مثل العلاقة بين الأجسام المضادة للإصابات الفيروسية وعلاجها. فوجود الأجسام المضادة يتخذ دليلاً على وجود الفيروس أو الإصابة الفيروسية. فيما لا يكون العلاج منصبا على هذه الأجسام المضادة التي بها يتم التعرف على وجود الفيروس، وإنما على الفيروس نفسه. الفيروس هنا هو البنى والعلاقات الاجتماعية فيما تتمثل الأجسام المضادة في القيم والمعتقدات والتحيزات. وعليه فإن العلاج، الذي هو التغيير في حالة الثقافة. يكون في العلاقات وليس في التحيزات.

ومن المؤكد أن المصدر التوليدي لهذا الوهم يتمثل في تلك النوعية من الكتابات التي ترجع التحول الغربي إلى الحداثة والمجتمع الحديث إلى التغير في القيم والمعتقدات ورؤى العالم. من أشهر هذه كتاب "الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية" الذي ذهب فيه ماكس فيبر إلى رد الرأسمالية -التي تساوي عنده الانتقال من المجتمع التقليدي إلى المجتمع الحديث- إلى الأفكار التي رافقت ظهور البروتستانتية. وهو ما جاء منه رداً على أفكار ماركس وإنجلز التي تعلي من شأن العوامل المادية في تقرير الواقع الاجتماعي، فقد كتب ماكس فيبر مخطوطته تلك ليقول أن التغييرات في المجتمع تستلزم أكثر من العلاقات الاقتصادية المجردة. وليقرر أن الأفكار الدينية كانت "الحاسمة" في تحول أوربا[٢٦].

وهي الفكرة ذاتها التي رددها هنتنجتون بتأكيده على أن انتشار المسيحية، وبتحديد أكثر التغيرات الكبرى التي شهدتها العقيدة والدعوة والالتزام الاجتماعي والسياسي للكنسية الكاثوليكية، كانت وراء انتشار الديمقراطية على هذا النحو الفارق على خريطة دول وثقافات العالم(٢٧). وهي أيضاً الفكرة التي يذهب إليها فرانسيس فوكوياما عندما يقول أن "الحداثة لها أساس ثقافي. فالديمقراطية الليبرالية والأسواق المفتوحة لا تعمل وتنجح في أي مكان. إذ أنها تعمل على أفضل نحو في المجتمعات التي تتمتع بقيم معينة ليس من الضروري أن تكون أصولها جميعاً عقلانية. وليس من قبيل المصادفة أن تظهر الديمقراطية الليبرالية الحديثة في الغرب المسيحي، ذلك أنه يمكن النظر إلى عالمية الحقوق الديمقراطية بوصفها شكلاً علمانياً من العالمية المسيحية"(٢٨). وفي نفس الخط يعتبر فوكوياما وروبين رايت وإنجلهارت وغيرهم ممن عرضنا لآرائهم في الفصل الثاني الإسلام كعقيدة العائق أمام انتشار الديمقراطية في المجتمعات التي تعتنقه.

وربما يعود القدر الأكبر من هذا الوهم إلى نظرية الثقافة السياسية لصاحبيها جابريل ألموند وسيدني فيربا التي ذهبت إلى أن النظام الديمقراطي المستقر يتطلب، قبل التحول إليه وكشرط لهذا التحول، ثقافة سياسية متوازنة، أطلقا عليها الثقافة المدنية تجمع بين كل التوجهات وتقوم في الأساس على الالتزام والانخراط والمشاركة(٢٩). وهو ما يعني أن توفر تلك القيم والتوجهات في المجتمع يعد شرطاً لتحول هذا المجتمع نحو الديمقراطية. علماً بأن وضع هذا الشرط، دون الإشارة إلى مصدر تلك القيم والتوجهات يعيدنا إلى مربع الصفر: مربع الحتم الثقافي. فمعنى أن أقول أن قيم بعينها ضرورة للتحديث دون أن أقطع بأن هذه القيم منشأها اجتماعي يصب بالقطع في القول بأنها جزء من البيولوجيا الاجتماعية.

وقد ثبت بطلان هذه النظرية بطريقتين: فالمجتمعات ذات الثقافة الأبوية في آسيا تحولت بالفعل إلى الديمقراطية التي هي تجسيد الحداثة، كما أن المجتمعات غير الديمقراطية مثل الشعوب العربية تنتشر بين أبنائها القيم والتطلعات

الديمقراطية رغم أن الديمقراطية لم تتحقق فيها بعد. ففي ضوء ما وفرتـه الجولـة الأخيرة من المسح العالمي للقيم[٣٠] ١٩٩٩-٢٠٠٢، فحص رسل دالتون ونهـو-نجوك أونج فرضية القيم الآسيوية، وكان سؤالهما: كيف ترتبط الثقافـة الـسياسية لمنطقة شرق آسيا بتطورها الديمقراطي؟ وعلى خلاف ما تقول به نظريـة الثقافـة السياسية تحولت دول شرق آسيا إلى الديمقراطيـة رغـم انتمائهـا إلـى "الثقافـة الآسيوية" التي تقوم على العائلة الهرمية والجماعات الصغيرة وعلاقـات الـسلطة الاجتماعية التقليدية الناشئة عن التقاليد الثقافية الكونفوشية. وبالاعتماد على أحدث موجات المسح العالمي للقيم حلل الكاتبان الرأي العام في الصين وإندونيسيا واليابان وسنغافورة وكوريا الجنوبية وتايوان وفيتنام بالمقارنة مع الديمقراطيات الراسـخة على حافتي المحيط الهادي في أستراليا وكندا ونيوزيلندا والولايات المتحدة. وتحديداً الاتجاهات نحو الديمقراطية في مجموعتي الدول هاتين. ربط الباحثـان الاتجاهـات نحو السلطة لدى شعوب هذه الدول من جانب والاتجاهات نحـو الديمقراطيـة مـن جانب آخر. وخلصا إلى أن نتائج الارتباط تناقض الاتجاهات المهيمنة على أدبيـات القيم الآسيوية. فالعلاقة الضعيفة بـين اتجاهـات الـسلطة التقليديـة والاتجاهـات الديمقراطية تشكك في فرضية التطابق أو الانسجام التي تعـد المـسلمة الأساسـية لنظرية الثقافة السياسية[٣١].

وعلى الجانب الآخر من نقض هذه النظرية لا يأتي إحجام المجتمعات العربية عن التحول الديمقراطي تعبيراً عن ثقافة الناس، أي كونهم يرفضون الديمقراطيـة. فالأدلة الإمبيريقية التي وفرتها نفس الجولة من المسح العالمي للقيم التـي شـملت خمس دول عربية -مصر والأردن والمغرب والجزائر والسعودية- من بين أربعـة عشر دولة إسلامية وثمانين دولة من مختلف قـارات العـالم، تؤكـد أن الـشعوب العربية تؤيد الديمقراطية أكثر حتى من كثير من المجتمعات الغربيـة. فـرداً علـى العبارة "الديمقراطية ربما تسبب مشكلات لكنها مع ذلك أفضل مـن أي شـكل حكـم

آخر" كانت نسبة الموافقين عليها ٩٨% في مصر و٩٦% في المغرب و٩٠% في الأردن و٨٨% في الجزائر و٧٤% في السعودية. وحتى على المستوى الإسلامي كانت نسبة الموافقين على هذه العبارة في بنجلاديش وأذربيجان وألبانيا والبوسنة وتركيا وباكستان وإندونيسيا وإيران على التوالي هي: ٩٨%، ٩٦%، ٩٥%، ٩٢%، ٨٨%، ٨٢%، ٧٨%، ٧١%، ٦٩%. مقارنة بـ ٨٧% في الولايات المتحدة وكندا واستراليا ونيوزيلندا و٧٨% في بريطانيا و٩٣% في فرنسا[٣٢].

إن هذه النقطة الأخيرة -تابعية الثقافة للبنى والعلاقات الاجتماعية- وإن كانت تضع المسمار الأخير في نعش أسطورة المدرسة التحديثية "ثقافياً" فإنها أيضا لا تقول شيئا عن كيفية تغير الثقافة. ولأن التحديث الثقافي هو ما يهمنا في المقام الأول أكثر منه دور المدرسة وثقافتها في ذلك. فلابد أن نحدد كيف يحدث التغيير في البنى والنظم والعلاقات الاجتماعية. وبالتالي الروى والتحيزات. وهو ما نردد في المقام الأول إلى بنية النظام السياسي وطبيعة الممارسة السياسية.

سادسا: الدولة والمدرسة والتحديث الثقافي:

لقد استبعدنا أن يكون للمدرسة وثقافتها أي دور في التحديث الثقافي للمجتمع أو حتى الافتراق عن ثقافة المجتمع، وقلنا أنها تتطابق مع الثقافة القائمة في كافة المؤسسات الأخرى، واستبعدنا إجمالاً أن يكون للثقافة بمعناها العقلي المجرد أي دور في التغيير الثقافي والاجتماعي. وقطعنا بدلاً من ذلك بأن البنى والعلاقات الاجتماعية هي الأصل وراء الثقافة المجردة وهي القادرة على تغييرها. لكننا لم نقل شيئا عن أصل هذه البنى والعلاقات.

كنا في الفصل الأول قد خرجنا بأن حرية الإنسان وفاعليته بكافة أشكالها ومستوياتها كانت الفيصل بين الحداثة وما قبلها. فالحداثة في جوهرها قيم

ومعتقدات وتصورات ورؤى للعالم تقوم في الأساس على فكرة التعاقد بين الحاكم والمحكوم. وهي قبل ذلك سلوكيات وممارسات تقوم في المقام الأول على فاعلية الإنسان الفرد وإعطائه كامل الحق في تقرير مصيره. وطالما أن الحداثة تخص العلاقة بين الحاكم والمحكوم فإن القول الفصل في الدخول فيها من عدمه يكون في يد الطرف الأقوى الذي يمسك بكل خيوط القوة: المؤسسة السياسية.

إن الحقيقة التاريخية التي لا تقبل جدالاً هي أن "النظم الاجتماعية كائنة ما قد تكون تسميتها لا يمكن أن تخرج بحال عن كونها كثرة تُحكم وقلة تحكم". والصفوة أو الأقلية المنظمة تكون لها القوة على الأغلبية غير المنظمة. حيث تكون الأغلبية عبارة عن عدد كبير من الأفراد بلا هدف مشترك أو نسق مقبول لتوصيل المعلومات أو تنسيق السياسة ومن ثم تكون الأقلية كما وصفها موسكا: "إن قوة أية أقلية لا تقاوم بمواجهة كل فرد على حدة في الأغلبية. حيث يقف كل فرد من الأغلبية وحيدا قبل الأقلية المنظمة". وتلك الصفوة- أو الصفوات المتحالفة- تحتكر القوة في المجتمع من أجل توجيه المجتمع بكليته في فلك مصالحها(٣٣).

إن الدولة هي التي تقرر شكل وطبيعة ووظيفة ونوعية البنى والنظم والعلاقات الاجتماعية. والدولة بدورها يتحدد شكلها وطبيعتها عن طريق الصراع الاجتماعي. والصراع على القوة هو القانون الحاكم للاجتماع الإنساني منذ أنزل الله آدم على الأرض. وهو في الغالب صراع بين صفوات ونخب. تطمح إلى السيطرة على المجتمع بكل مقدراته من أجل توجيهها بما يخدم مصالحها. وعندما تنجح صفوة في الإطاحة بأخرى فإنها تعمد إلى انتهاج نفس النهج. وهو تشكيل المجتمع وتوجيهه بما يخدم مصالحها ويحافظ لها على السيطرة. وإلى جانب ما يحدثه تنظيم المجتمع من إنتاج لثقافة محددة. فإن الطبقة الحاكمة تعمل على ترويج ونشر ثقافة لا تخدم إلا مصالحها المتمثلة في تكريس سيطرتها.

إن شكل وطريقة تنظيم المجتمع، الذي هو عمل واحتكار الصفوة السياسية،

هو المسئول الأول عن طبيعة الاجتماع الإنساني في هذا المجتمع أو ذاك، وبالتـالي عن تشكل الثقافة على هذا النحو أو ذاك، وتغيرها في هذا المـسار أو ذاك. وحتـى من رفضوا تقرير الأولوية لا لـصالح التحيـزات -الثقافـة- ولا لـصالح البنـى الاجتماعية-المجتمع- خلصوا من كل ما راجعوه من فكر رواد علم الاجتماع ومـن الأسانيد الإمبيريقية التي توفرت لهم إلى حقيقة أنه "على نحـو مـا يُـنظم النـاس يتصرفون".

إن الدولة لم تعد حيزاً منغلقاً على نفسه. بل إن علاقات وارتباطـات الدولـة الحديثة بالمواطنين أصبحت من القوة والتكثف والانتشار بما يجعـل منهـا معلمـا متشددا ودائم الوجود للشعب. وذلك من خلال الإعلام الكثيف والاحتكـاك المباشـر والمكثف بالمواطنين[٣٤]. فمن خلال شبكة القوة غير المرئيـة فـي الثقافـة يقـرر المسيطرون على الثقافة طموحاتنا وكيف نفكر في أنفسنا وماذا نفعل للتعامـل مـع أمثال هذه القضايا في حياتنا.

إن النظام الحاكم يبعث روحاً ثقافية تنتشر في المجتمع بكل مؤسساته ونظمه الفرعية. بما في ذلك المدرسة ووسائل الإعلام والمؤسسة الدينية. لدرجة أنه يمكن قراءة توجه الدولة والمجتمع من الثقافة التي تهيمن على المدرسة والإعلام وغيرها من مؤسسات المجتمع. وتلك الروح الثقافية تتملك الناس الفـرديين تملـك الجـن للإنسان وتشكل وعيهم ووجدانهم ورؤاهم للعالم تشكيل الوعاء لما يحويه من ماء. فالدولة الحديثة، أو الدولة في المجتمع الحديث، هي الفاعل العام الأساسي، بل إنهـا هي التي تشكل الحيز العام برمته، وليس مـن طبيعتهـا أن تتـرك شـيئاً خـارج سيطرتها. مادياً كان أو معنوياً، حتى في أكثر المجتمعات ليبرالية.

والتعليم ليس ببعيد عن السياسة كما قررنا في غير موضـع مـن الدراسـة. والدولة من جانبها توظفه بما يخدم مصالح المسيطرين عليهـا. وإن كـان يكفـي

المحافظة على الوضع الراهن فى أي مجتمع الامتناع فحسب عن التغيير. لأن من طبيعة المجتمع كما مر قبل قليل أن يعيد إنتاج نفسه. فالمحافظة من طبيعة الاجتماع والتغيير هو الذي يستلزم التدخل. والدولة إذا أرادت بإمكانهـا أن توظف التعليم وغيره من النظم والمؤسسات من أجل التحديث.

وفي مصر استخدمت النخبة أدوات كثيرة، من بينها التعليم، في تغيير الثقافة السياسية. ولكن في الاتجاه السلبي بما يخدم بقائها في السلطة. فـ"بنظرة مدققة نجد أن أغلب هذه القيم [الاستبدادية] وليدة ظروف اجتماعية معينة وليست قدرا مفروضا على الإنسان المصري ومجتمعه، بل إن النخبة الحاكمة في مصر لجأت إلى تدعيم تلك القيم داخل المواطن المصري حتى يسهل عليها قيادته وتوجيهه وذلك عبر مجموعة من السياسات والأدوات التي مكنتها من إحداث بعض التغييرات والتحولات في الثقافة المصرية وما تنطوي عليه من قيم ودعم قيم أخرى موجودة بالفعل ومن أهم هذه السياسات وسائل الإعلام ... والحزب السياسي ... والسياسات الاقتصادية والاجتماعية ... والتعليم"(٣٥). معنى ذلك أن تغيير الثقافة السياسية في مصر ممكن. وأن أدوات هذا التغيير متاحة ولكن فقط شريطة توفر الإرادة السياسية. فإذا كانت النخبة الحاكمة قد استخدمت تلك الأساليب من قبل لزرع قيم سياسية سلبية من قبيل قيم الطاعة والولاء وعدم معارضة السلطة فبإمكانها استخدام نفس الأساليب ولكن في اتجاه تصحيحي.

إن التعليم ولا شك يعكس الفلسفة السياسية للدولة وأهداف الجماعة المهيمنة. ومما لا شك فيه أيضا أن الدولة لديها من القوة ما يمكنها من تبني أو رفض البرامج والإصلاحات التعليمية. وإذا ما وضعت الدولة أولويات معينة للمجتمع فمن المؤكد أن ينعكس ذلك على النظام التعليمي من منهج ونصوص وإدارة ومناخ وكافة جوانب البرنامج التعليمي. فالدولة قادرة على حشد وتعبئة كافة الموارد المادية والاجتماعية والمؤسسية فى تحقيق أهدافها وأولوياتها أيا كانت.

وقد أكدت الأمثلة والنماذج التاريخية السابقة على قدرة الدولة على توظيف التعليم في الاتجاه الذي تريد: سواء أكان الحكم المطلق كما في بروسيا بسمارك أو مصر محمد علي أو الأيديولوجيا الشيوعية كما في الاتحاد السوفيتي السابق والصين وكوبا أو في اتجاه الديمقراطية كما في إنجلترا والولايات المتحدة.

وبالعودة إلى جدل الإصلاح السياسي الذي صُدرت به هذه الدراسة وأجريت في إطاره نقول أنه إذا كانت النخبة المهيمنة والنظام الحاكم جادين فعلاً في طلب التحول الثقافي إلى الحداثة أو إنجاز التحديث الثقافي ليكون مقدمة للتحديث السياسي وأنهم يتوسلون إلى ذلك بالتعليم أليس من المنطقي أكثر أن تبدأ بتحديث النظام السياسي نفسه أولاً، بالتحول إلى الديمقراطية، ومن المؤكد أن ذلك سيتبعه بالضرورة والنتيجة تحديث الثقافة .

فإذا كنا نقصد بتحديث الثقافة غرس ثقافة الديمقراطية فإن الأولى من تأثيم المؤسسة التعليمية ومخرجاتها أن تبنى المؤسسات الديمقراطية، وإذا كنا نقصد بها الشفافية والمحاسبية فإن الأولى أن تترسخ تلك القيم في أداء المؤسسات العامة، وإذا كنا نقصد بها ثقافة المشاركة فمن باب أولى أن تفتح قنوات المشاركة-الحقيقية أمام المواطنين، إلخ. لكن أن تظل تلك البنى على جمودها وتظل تمارس دورها التجميدي للمجتمع والثقافة ثم تلقى التبعة في النهاية على الثقافة أو التعليم فهذا ما ترفضه الدراسة الحالية.

وبالتناظر مع فكرة الشروط المكملة للدور الاقتصادي للتعليم نقول أن وجود المؤسسات الحديثة في المجتمع يعد من الشروط المكملة الضرورية إذا كان للتعليم أن ينجز وعد التحديث الثقافي. من هذه الشروط إعمال مبادئ وقواعد الثقافة الحديثة من حرية سياسية وتعبير عن الرأي وشفافية ورقابة وما يلزم ذلك من مؤسسات حديثة. بل إنه بشكل أوضح مما في حالة الاقتصاد تعد الشروط المكملة

في حالة الثقافة أساسية للغاية، ذلك لأن التحديث الثقافي يتأسس ويتدعم عن طريق الممارسة والخبرة أكثر منه عن طريق الوعظ والتبشير. بمعنى أن الحداثة تقود إلى مزيد من الحداثة والتقليدية تؤسس لمزيد من التقليدية. لكن البداية دائماً تكون من الرأس: المؤسسة السياسية.

لذلك لا يستبعد هنتنجتون إمكانية أن يقوم أبناء أية ثقافة إرادياً بإعادة تحديد هويتهم الحضارية، لكن ذلك يستلزم عنده ثلاثة شروط. الأول أن تكون النخبة السياسية والاقتصادية مؤيدة ومتحمسة بوجه عام لهذه الحركة، والثاني أن يكون الجمهور راغباً في ذلك، والثالث أن تكون الجماعات المهيمنة في الحضارة المتلقية راغبة في استيعاب المتحولين إليها. ويقرر صراحة أن النخبة السياسية الاقتصادية -أي الطبقة الحاكمة- تمتلك القدرة على التغيير، وأنها ما أن تقرر التغيير إرادياً يكون عليها أن تهيئ قوة الدفع لتغيير أو إعادة تحديد الهوية الحضارية بمحاولة إقناع الطبقات والمجتمعات المحلية التابعة. ويذهب إلى أن التغير الحضاري يمثل دائما عملية تسير في اتجاه محدد من القمة إلى القاعدة بدءاً من النخبة[٣٦].

خلاصة القول أن الجمود السياسي في الدول غير الديمقراطية هو العقبة الحقيقية التي تحول بين هذه المجتمعات وبين إنجاز كامل مشروع الحداثة. خاصة في جانبها الثقافي. فممارسات النظم تعد العائق الأول أمام تحول طموحات الناس نحو الديمقراطية إلى مؤسسات ديمقراطية. بل إن منشأ عدم الاستقرار في هذه الدول لا يكمن في تقليدية ثقافتها بقدر ما يكمن في حداثيتها، وتلك هي المفارقة. فعدم الاستقرار يرجع إلى أن المؤسسات السياسية لم تنمو بنفس معدل نمو توجهات الناس وتوقعاتهم وقيمهم ورؤاهم للعالم. بمعنى أن فن الحكم -بتعبير هنتنجتون- لم يتطور بالمعدل نفسه الذي تطورت به المساواة في الظروف. ففي الوقت الذي أدت فيه عوامل وتأثيرات التحديث كالتعليم والحضرنة والتصنيع والتغير الاجتماعي والاقتصادي والإعلام وغير ذلك إلى توسيع نطاق الوعي السياسي ومضاعفة

المطالب السياسية يؤدي جمود المؤسسة السياسية أو "الفجوة السياسية" إلى الإحباط وعدم الاستقرار. بل ويذهب هنتنجتون صراحة إلى اعتبار البنى السياسية عنصراً مهماً في عملية التحديث، حيث إن تبنى الإجراءات الديمقراطية يدفع الناس ليصبحوا أكثر حداثة في قيمهم، لأن المشاركة السياسية تفرض طريقة تفكير تجريدية ونقدية(٣٧). وهي الفكرة ذاتها التي عبر عنها المفكر العربي الكبير عبد الرحمن الكواكبي، ولكن بالطريقة السلبية، في كتابه الرائد "طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد"، عندما أرجع تخلف كل البنى والنظم والاجتماعية من الدين إلى العلم إلى التربية الأسرية إلى الأخلاق إلى "أصل" واحد هو "الاستبداد السياسي".

وبعدما تأكد أن دور المدرسة الثقافي هو التطبيع والمجانسة على أفضل الأحوال، وأنها لا يمكن بحال من الأحوال أن تفترق عن ثقافة المجتمع وعما ترسمه لها المؤسسة السياسية، وأن الثقافة ذاتها لا تخرج عن الظواهر التابعة والمشروطة، وبالإشارة إلى ما ورد في الفصل الأول من مقابلة بين عوامل وأشكال التحديث المختلفة ودورها في التحديث الشامل للمجتمع أو علاقات التأثير والتأثر فيما بينها، ومما له علاقة مباشرة بالجدل العربي الراهن بين الإصلاح من أعلى في مقابل الإصلاح من أسفل أو بين أولوية التحديث السياسي في مقابل التحديث الثقافي، نقول هنا وفي كلمة واحدة أن التحديث الثقافي حتى وإن تحقق تراكمياً ونتيجة للمفارقات في أنماط الحياة فإنه لا يكتمل إلا بعد ترسخ التحديث السياسي، الذي يكون هنا بمثابة الممارسة والمران. وعليه لا يجوز وضع تحديث الثقافة شرطاً لتحديث السياسة: التحول الديمقراطي.

هوامش الفصل السابع

١. السيد يسين (١٩٩١)، مرجع سابق، ص ٥٣.

٢. تيمونز روبيرتس، إيمي هايت (٢٠٠٤)، مرجع سابق. ص ٢١١-٢١٣.

3. Morrow, Raymond A. and Torres, Carlos Alberto (1998), Social Closure, Op. Cit., P. 125.

٤. آسا بريغز، بيتر بورك (٢٠٠٥)، مرجع سابق، ص ص ١٠٣-١٠٥.

٥. ت. س. إليوت (٢٠٠٣)، مرجع سابق، ص ص ٢٩، ٣٣.

6. 1 Stoll, Louise (1999), Op. Cit., PP. 46.

٧. ميكائيل كيرني، مرجع سابق، ص ص ١٤٣-١٤٤.

٨. 1 يوسف كرم، مرجع سابق، ص ١٤٤.

٩. جان جاك شوفاليه (١٩٨٠)، المؤلفات السياسية الكبرى من ميكيافيلي إلى أيامنا، ترجمة إلياس مرقص، دار الحقيقة، بيروت ص ١٣٨.

١٠. مجموعة من الكتاب، (١٩٩٧)، مرجع سابق. ص ص ٥٥-٥٧.

١١. كرين برينتون، مرجع سابق، ص ١٣٥.

12. Arthur, Jame (2003), Op. Cit., P. 145.

١٣. مجموعة من الكتاب، (١٩٩٧)، ص ص ٩١-٢٠.

١٤. المرجع السابق، ص ص ٢٦٦، ١٨، ٢٢٤.

١٥. Green, Andy (1992), Op. Cit., P 38.

١٦. مجموعة من الكتاب (١٩٩٧)، مرجع سابق. ص ص ٣٢، ٣٣-١٤٣، ١٧٦.

١٧. مايكل كاريذرس (١٩٩٨)، مرجع سابق، ص ص ٥٨، ٢٨-٢٩، ٥١.

١٨. مجموعة من الكتاب، (١٩٩٧)، مرجع سابق، ص ص ١١٣، ٦٥.

19. Urmson, J. O. (1975) The Concise Encyclopedia of Western Philosophy and Philosophers. Hutchinson of London, P. 404.

٢٠. نقلا عن: محمد هلال الخليفي، مرجع سابق،

٢١. مايكل كاريذرس (١٩٩٨)، مرجع سابق، ص ٢٣.

٢٢. عبدالرحمن الكواكبي، مرجع سابق، ص ٨٦.

٢٣. تيمونز روبيرتس، إيمي هايـت (٢٠٠٤)، مرجـع سـابق، ص ص ٢١٨، ٢١٩.

24. Apple, Michael (1991), Op. Cit., P. x.

٢٥. تيمونز روبيرتس (٢٠٠٤)، مرجع سابق، ص ١٣.

٢٦. تيمونز روبيرتس وإيمي هايت (٢٠٠٤)، مرجع سابق، ص ١٠٥.

٢٧. صامويل هنتنجتون (١٩٩٣)، مرجع سابق، ص ٣٧٠.

28. Al-Braizat, Fares. Ov. Cit.

٢٩. مجموعة من الكتاب (١٩٩٧)، مرجع سابق، ص ٢٧.

٣٠. المسح العالمي للقيم World Values Survey عبارة عن استقصاء عالمي للتغير الاجتماعي والثقافي والسياسي تقوم به شبكة من العلماء الاجتماعيين من جامعات بارزة من مختلف دول العالم، وفيه تجرى مقابلات واسـتطلاعات رأي لعينات وطنية ممثلة لشعوب الدول المختلفة. ومنذ عام ١٩٨١ أجريـت أربـع جولات من هذا الاستقصاء كان آخرها عام ٢٠٠٢ وغطى شعوب أكثر من ٨٠ دولة. يمكن الحصول على هذه البيانات مـن مواقـع بعـض الجامعـات علـى الإنترنت، كما تتاح الدراسات التي أجريت عليها على موقع المسح العالمي للقيم على الإنترنت:
http://www.worldvaluessurvey.org/organization.html

31. Dalton, Russell J. & Ong, Nhn-Ngoc T. (2005). Authority Orientations and Democracy Attitudes in East Asia: A test of the "Asian Values" Hypothesis, A paper presented at the 2003 annual meetings of the Midwest Political Science Association, Chicago, and the conference "How People View Democracy: Public Opinion in New Democracies" at the Center for Democracy, Development and the Rule of LAW, Stanford University. Retrieved October 25, 2005 from: http://www.woldvaluessurvey.com/uploads/

32. Inglehart, Ronald (2005), Op. Cit.

٣٣. إسماعيل علي سعد (١٩٩٨)، نظرية القوة، مبحث في علم الاجتماع السياسي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص ص ١٩٠، ١٥٤-١٥٥، ١٣٦.

34. Packer, Martin (2001), Op. Cit., P. 3.

٣٥. عاطف السعداوي (٢٠٠٤)، روافد الاستبداد في الثقافة المصرية وحدود الديمقراطية المنتظرة، ورقة مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر ٢٠٠٤/٨/٢٨ من مشروع الديمقراطية في البلدان العربية "الاستبداد وحكم التغلب في أنظمة الحكم العربي".

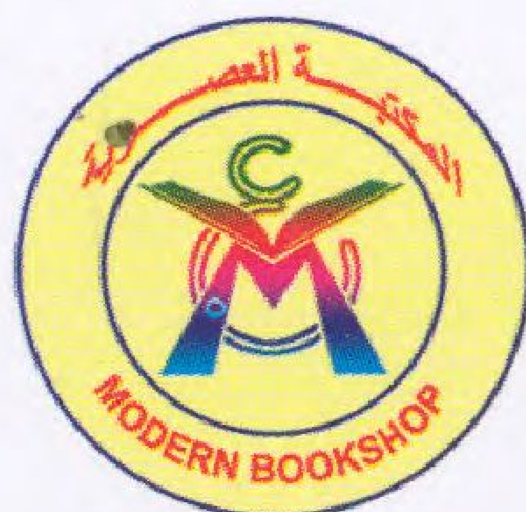
٣٦. شوقي جلال، "مقدمة"، في توماس باترسون (٢٠٠٤)، الحضارة الغربية - الفكرة والتاريخ، ترجمة شوقي، مهرجان القراءة للجميع، القاهرة، ص ص ١٧-١٨.

٣٧. تيمونز روبيرتس، إيمي هايت (٢٠٠٤)، مرجع سابق، ص ص ٢٢٨-٢٢٩، ٢٢-٢٣.


مؤسسة الجوهرى للتجليد الفنى







MODERN BOOKSHOP

FEKRA DESIGN
0124009076